

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inspirující pokusnictví v předškolní výchově (odkaz reformního hnutí)

Inspiring Experimenters in Pre-school Education (Reform Pedagogy Heritage)

Markéta Blechová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inspirující pokusnictví v předškolní výchově (odkaz reformního hnutí) vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. dubna 2015

.....

podpis

Děkuji paní docentce Uhlířové, že se ujala vedení mé bakalářské práce, a pracovníkům Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, zvláště paní magistře Bartošové, za vstřícný přístup.

Děkuji svým blízkým za lásku a podporu.

## **ANOTACE**

Tato práce mapuje vznik a vývoj reformního hnutí přelomu 19. a 20. století se zaměřením na české země. V tomto rámci se pak úžeji zabývá oborem předškolní výchovy. Uvedením konkrétních reformních návrhů Idy Jarníkové a Anny Süssové si tato práce klade za cíl podat porovnání s dnešní podobou mateřské školy a zároveň současné praxi nabídnout inspiraci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pokusník, reformní hnutí, pedocentrismus, reforma mateřské školy, Ida Jarníková, Anna Süssová

## **ANNOTATION**

This thesis maps the rise and development of the reform movement on the turn of the 19th and 20th century, with focus on the Czech lands. In this framework it deals with the pre-school education. With specific reform proposals introduced by Ida Jarníková and Anna Süssová, the thesis aims to provide a comparison with the present form of the nursery school and also offer inspiration to current practice.

## **KEYWORDS**

experimenter, reform movement, pedocentrism, nursery school reform, Ida Jarníková, Anna Süssová

## Obsah

1	Úvod.....	6
2	REFORMNÍ HNUTÍ.....	7
2.1	Vznik reformního hnutí, jeho vztah v českých zemích a zahraničí.....	7
2.2	Československé reformní hnutí ve 20. a 30. letech 20. století.....	11
2.3	Reformní hnutí v předškolní výchově, nové principy.....	20
3	OSOBNOSTI IDA JARNÍKOVÁ A ANNA SÜSSOVÁ.....	26
3.1	Životopis Idy Jarníkové.....	26
3.2	Život Anny Süssové.....	30
4	REFORMNÍ NÁVRHY IDY JARNÍKOVÉ A ANNY SÜSSOVÉ.....	32
4.1	Reformní návrhy Idy Jarníkové.....	32
4.2	Reformní návrhy Anny Süssové.....	38
4.3	Porovnání reformních návrhů s dnešní dobou.....	51
5	VZDĚLÁVACÍ PROGRAM IDY JARNÍKOVÉ V ARCHIVU.....	58
6	Závěr.....	65
7	Seznam použité literatury a pramenů.....	67
8	Seznam příloh.....	69
9	Příloha.....	70

# 1 Úvod

Na konci devatenáctého století a v prvních desetiletích století dvacátého probíhalo celosvětové reformní hnutí v pedagogice, které mělo za požadavek změnu celkového postoje k dítěti. U nás bylo reformní hnutí tím nejaktivnějším v našich dějinách.

Nové principy v pojetí a výchově dětí, jež reformní hnutí spolu s novým pedagogickým směrem pedocentrismem přináší, jsou založené především na individualizaci a porozumění dítěti. Hlavními představitelkami tohoto vývoje v předškolní výchově v českých zemích byly pokusnice Ida Jarníková a Anna Süsová, kterým je po obecnějším úvodním přiblížení reformního hnutí tato kvalifikační práce věnována.

Na tématu reformního hnutí a pokusnictví mě zaujal významný přesah do dnešní doby, neboť principy moderní mateřské školy vycházejí právě z uvedeného období.

Cílem této, převážně teoreticky zaměřené, bakalářské práce je zachytit podobu mateřské školy v různých aspektech tak, jak ji Ida Jarníková a Anna Süsová navrhovaly a praktikovaly. Vzhledem k názvu mé práce je pak hlavním účelem zprostředkovat inspirující náměty pro dnešní mateřskou školu a tu s pokusnickými návrhy také porovnat.

Ze studia literatury jsem zpracovala teoretická východiska o reformním hnutí, o životě Anny Süsové a o reformních návrzích obou pokusnic. Životopis Idy Jarníkové a také její rukopisy látky vzdělávacího programu jsem čerpala z archivu Národního pedagogického muzea J. A. Komenského.

Použitými metodami pak je analýza dokumentů a pedagogických jevů, metoda práce s historickým pramenem, komparativní (historickosrovnávací) metoda, metoda přímá a metoda progresivní.

## 2 REFORMNÍ HNUTÍ

Reformní hnutí představuje v dějinách pedagogiky významné období, které již podle svého názvu ukazuje na svou podstatu – snahu reformovat dosavadní postoje a přístupy, týkající se pedagogiky, a z toho vyplývající podněty a výsledky, které vývoj pedagogiky změnily a které zároveň mohou i dnes být inspirací pro učitele.

### 2.1 Vznik reformního hnutí, jeho vztah v českých zemích a zahraničí

Reformní hnutí (též hnutí za novou výchovu) má své kořeny v posledních desetiletích 19. století, která „jsou v evropských zemích charakterizována další koncentrací kapitálu, industrializační modernizací a urbanizací, jejichž důsledky se projevíly v zostřování sociálních problémů a vzniku politicky, kulturně i sociálně orientovaných emancipačních hnutí. V pedagogice se tyto tendence projevují odklonem od herbartistické teorie, která neposkytovala dostatečný prostor pro uplatnění učitelské tvořivosti v rámci reformy vnitřní práce školy. Nástup nových proudů je formován pod praporem anglosaského a francouzského liberalismu, reprezentovaného spencerovským evolucionismem a rozvojem psychologických věd, ale také jasnopoljanským reformátorským úsilím L. N. Tolstého a (u nás – pozn. autorky) zvýšenou pozorností k domácím tradicím J. A. Komenského a K. S. Amerlinga. U mnoha českých učitelů vyvolávaly tyto vlivy protimonarchistické a protiněmecké nálady, projevující se v programové orientaci na anglickou a francouzskou vědu.“<sup>1</sup>

Dosavadní pojetí vztahu dospělých k dítěti a k jeho výchově a vzdělávání lze shrnout tak, že dítě bylo naprosto podřízené dospělému. Na konci devatenáctého a začátku dvacátého století se v podobě reformního hnutí objevuje požadavek na změnu postoje k dítěti. Kromě výše uvedeného ekonomicko-společenského vývoje měl významný vliv i rozvoj mnoha vědních disciplín, jako je pedagogika, vývojová psychologie, biologie dítěte, hygiena, pediatrie, filozofie dětství a sociologie dětství. Reformní hnutí bylo hnutím celosvětovým, neboť zasahuje všechny země, kam se nějaká podoba herbartismu a “staré školy“ na vyšších stupních, stejně jako froebelismu a “malé školy“, rozšířila.

---

<sup>1</sup> RÝDL, K. Okna do světa. Reformní pedagogika a český učitel. *Učitelské noviny*, 1990, č. 13, s. 8.

*„Programovým bestsellerem hnutí se stal spis Století dítěte Ellen Keyové, vydaný v roce 1900. Nepřinášel myšlenky zcela nové. Byl to Jean Jacques Rousseau adaptovaný podmínkám nastupujícího století.“* (Jůva sen. & jun., 2007, s. 49) Uvedená švédská spisovatelka zastává názor, že s dítětem se musí zacházet jako s dítětem a pro reformní hnutí pomáhá toto dílo formulovat tři základní požadavky v pojetí dítěte – jeho přirozenost, specifčnost a svobodu.

Jak naznačil Rýdl v citaci výše, přelom 19. a 20. století přináší do pedagogiky mnoho proudů, které si, dle Váňové (1986, s. 73), *„v pojetí dílčích otázek často odporovaly, základní cíl však měly společný: vychovat aktivního jedince schopného tvořivé účasti na pracovním procesu a tím i na rozvoji společnosti.“* Požadavky v pojetí dítěte u Keyové představují pedagogický proud novorousseauismus.

Jiným z těchto nových směrů je i pedocentrismus (tak byl pojmenován F. S. Parkerem (Štverák, 1981)), který zaplavuje první polovinu 20. století ve světě. S jeho podstatou je spjatý tzv. Koperníkovský obrat ve výchově, který lze vyložit na proměně geocentrismu v heliocentrismus. Tedy dítě je obrazně Slunce, které řídí pedagogický vesmír, a kolem něho se jako planety otáčejí cíl, obsah, metody, formy, prostředky a nakonec i dospělý vychovatel. Dítě samotné se stává měřítkem toho, jak má být rozvíjeno.

Nejrozšířenějším filozofickým směrem v USA od konce 19. století, který měl celosvětový vliv, je pragmatismus, vytvořený W. Jamesem. Označuje se za filozofii života, přičemž praxi pojímá jako subjektivní praxi individua (Štverák, 1981, s. 217).

Autorem odnože pragmatismu – instrumentalismu a spoluautorem výše zmíněného Koperníkovského obratu ve výchově je John Dewey (1859-1952), který působil od roku 1904 jako profesor na kolumbijské univerzitě, při níž založil vlastní výzkumnou školu (Štverák, 1981, s. 217). V instrumentalismu je poznání nástrojem k uchopení světa. Nutno dodat, že myšlenka poznávání skrze vlastní činnost (Learning by Doing) se k Deweymu dostává skrze jeho spolupracovníka Jamese, který dobře znal Komenského.

Realizaci pedocentrismu spolu s výzkumy dítěte mají mezinárodně koordinovat dvě organizace – Liga pro novou výchovu a hnutí Nových škol, které obě vznikly ve 20. letech 20. století v Ženevě.

Zaměříme-li se v rámci reformního hnutí na české prostředí, shledává Váňová (1986, s. 75) za pozoruhodné, že k protihierarchické kritice došlo u nás ve stejné době jako ve světě a že tedy nelze mluvit jednoznačně o uplatňování cizího vlivu. Nicméně je faktem, že hnutí Nových



škol přineslo našim pokusníkům inspiraci. Za šíření zásad tohoto hnutí u nás se zasloužil O. Chlup, který v Brně i založil časopis stejného jména, a J. Uher.

Jeden z těchto inspirativních zahraničních vzorů představuje anglický dr. C. Reddie, který už roku 1889 upravitel v krásné krajině starou budovu ve školu a rozhodl se pokusit o výchovu harmonicky rozvitého člověka. Dalším byl dr. G. Wyneken, zakladatel wickerdorfské školy, který kladl důraz na to, aby žáci i učitelé pracovali jako rovnocenní členové. Na zakladatele holešovické pokusné pracovní školy zapůsobily názory H. Spencera na volné učení. Silnou odezvu na některých našich pokusných školách našlo také pedagogické dílo L. N. Tolstého, zakladatele první pokusné školy na světě v Jasné Poljaně, kde vznikla volná škola v nejširším slova smyslu (Spěváček, 1970, s. 14-16).

Spěváček (1970, s. 4) v práci učitelů pokusníků vyzdvihuje přínos domácí pedagogické tradice pro tuto dobu. „*Nejstarším pokusem o novou organizaci české školy bylo bratrské školství, které odmítalo zásady středověké latinské výchovy, především však usilovalo o povznesení dítěte.*“ Dále Spěváček, stejně jako Rýdl ve výše citovaném úryvku, zmiňuje vliv díla Komenského. Z chronologicky následujících je to také J. J. Ryba, J. N. J. Filčík, K. S. Amerling a další vlastenečtí učitelé z doby národního obrození a učitelé doby následující.

„*Nejobsáhlejší pozitivisticky orientovanou kritiku herbartovské školy provedl J. Úlehla, učitel měšťanské školy, později ředitel českých menšinových škol ve Vídni, zakladatel tzv. českého pokusnictví. Kritika herbartovské školy vyústila u Úlehly v návrh na nové pojetí školy – školy volné. (...) Škola může podle něho vychovávat jen tím, že poskytuje dítěti prostor pro projevení jeho vnitřních sil.*“ (Váňová, 1986, st. 75)

Z dalších našich učitelů – předchůdců pokusných škol – jmenujme ještě J. Mrazíka (koncept počáteční školy založené na pracovním principu), B. Hrejsovou (volné kreslení), J. Sulíka (produkční, tvořivý princip), J. Kožíška (problematika mateřského jazyka a zejména prvopočátečního psaní), J. Tůmu (nové pojetí reálného vyučování), E. Štorcha a L. Horáka (reforma dějepisu) (Váňová, 1986). Významným pedagogickým reformátorem na přelomu 19. a 20. století byl také F. Drtina, který projevoval ve filozofii a v pedagogice podobné názory jako Masaryk. Ovlivnění Masarykem byli také například universitní profesor Otokar Chlup (který u nás založil a v letech 1926-1935 redigoval časopis Nové školy) a profesor pedagogiky na Karlově universitě Otakar Kádner (Štverák, 1981; Vrána, 1946). V oboru psychologie dítěte se stal učitelem českého učitelstva profesor F. Čáda, zakladatel české pedopsychologie a spoluzakladatel Pedagogického ústavu v Praze roku 1911 (Vrána,

1946). Nové cesty hledal již před rokem 1900 také J. Petr v Nízké Srbské na Poličsku, jenž ve své práci uplatňoval zásadu výchovy uměním. J. Bartoň, od roku 1910 ředitel měšťanské školy dívčí v Brně- Husovicích, založil pokusnou školu a svou pozornost obrátil k mravní výchově (Spěváček, 1970, s. 33-34). A nakonec ještě F. Bakule, který za svého učitelského působení na Malé Skále v letech 1901-1913 zastává zásadu "výchova uměním" (Spěváček, 1970, s. 19). Byl zastáncem principu individualizace vyučování a Spěváček (1970, s. 4) ho označuje za otce pokusnictví. V roce 1913 se ujímá výchovy dětí zmrzačených a tělesně postižených v Jedličkově ústavu, kde se řídí zásadou "výchova životem a prací." Po šesti letech Bakule ústav se svými dvanácti žáky opouští a na počátku dvacátých let se také v době mimoškolní ujímá desítek dětí z pražských předměstí. V programu výchovné práce s nimi postupně převládal sborový vícehlasý zpěv (Spěváček, 1970, s. 19-22). „*Jeho dětský pěvecký sbor (Bakulovi zpěváčci) získal popularitu ve světě při svém vystoupení v německém Heidelbergu i v různých státech Evropy a Ameriky.*“ (Štverák, 1981, s. 165)

Rýdl ve svém výše uvedeném článku poznamenává, že na šíření nových myšlenek u nás mělo velký podíl učitelské nakladatelství Dědictví Komenského, jež přinášelo překlady pedagogicko– psychologické literatury (hlavně E. Keyové, L. N. Tolstého, J. Deweyho, apod.) V pedagogických časopisech byly publikovány příspěvky předních českých učitelů-reformátorů a teoretiků a postupně se objevovaly i příspěvky metodického charakteru, vycházející z individuálních zkušeností "reformně" pracujících učitelů.

Byl však i zájem naopak z ciziny o naše pokusné školství- Spěváček (1970, s. 98) uvádí, že „*v roce 1912 dva vzácní hosté (Jovan Popović z Bělehradu a M. Ljubarski z Varšavy, oba školní inspektoři), navštívili husovickou měšťanskou školu. Nevíme, jak vypátrali, že ředitel Josef Bartoň ve spolupráci s učiteli hledá na škole nové cesty k rodičům i k výchově dětí. (...) Po návštěvě jmenovaných pedagogů projevila o husovickou školu ještě zájem učitelka Dorothy St. Clair z Kansas City, jež tehdy soustavně studovala evropské školství*“ a „*postavila se za Bartoňovu zásadu, aby škola byla "domovem lásky a radosti pro všechny děti.*““

V čem vidí K. Rýdl ve svém (zmiňovaném) článku zisky a výsledky této první etapy reformního hnutí u nás?

„*Především uvolnila školu a učitele z tuhých systémů herbartistických mechanismů, i když je zcela nepřekonala, dále postavila proti racionalismu a výukovému intelektualismu (dle Lindnera didaktickému materialismu) důraz na volní a citovou stránku osobnosti dítěte,*

*z.jehož zájmů a podnětů by měla příští pedagogika vycházet a je rozvíjet, vymanila vyučování z povrchního metodikaření a ukázala cestu k seriózní didaktické práci, založené na výsledcích rychle se rozvíjejících sociálních a antropologických věd. Co bylo asi nejdůležitější, že otevřela českému učiteli dokořán okna do zahraničí a umožnila mu poznávat a využívat výsledků reformních snah předních evropských a světových pedagogů a psychologů.“* A jistě můžeme vyzdvihnout naopak i originální přínos českých reformních učitelů reformnímu pedagogickému hnutí, který lze vyčíst z dobových časopisů.

## **2.2 Československé reformní hnutí ve 20. a 30. letech 20. století**

Na začátku popisu dalšího vývoje pedagogiky u nás je třeba zmínit významnou politicko-spoolečenskou změnu, kterou představuje vznik Československa v roce 1918. Dle Spěváčka (1978) se tato velká událost stala podnětem k čilému pedagogickému ruchu u nás. Ten byl patrný na Prvním sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal v létě roku 1920 pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka (Jůva sen. & jun., 2007) a který po stránce pedagogické požadoval svobodu dítěte, učitele i vychovatelské práce (Spěváček, 1978). Avšak snaha učitelstva o prosazení nového československého školského zákona nebyla naplněna – „*ČSR převzala rakouský dualistický školský systém, který jen pod tlakem společensko-ekonomických podmínek vylepšovala dílčími opatřeními.*“ (Váňová, 1986, s. 87) V celém období první republiky do roku 1938 byl přijat jen tzv. Malý školský zákon z roku 1922, který „*byl učitelstvem označován jako “školský zmetek,” protože nesplnil očekávání a nereagoval na reformní úsilí rozvíjené už od konce 80. let.*“ (Váňová, 1986, s. 87)

Brzy po první světové válce byly zřízeny také významné instituce, které měly vliv na vznik budoucích pokusných škol. Pedagogický ústav Jana Amosa Komenského vznikl z iniciativy profesora dr. F. Drtiny a v jeho čele stál profesor dr. O. Kádner. Ústav měl soustřeďovat veškeré reformní snahy českého školství a připravovat jeho reformu, avšak nepřízní kruhů politických i vládních byl po čase zrušen. Uvedení profesori pak stáli v čele Pedagogické jednoty Komenského – spolku pro školskou reformu, který byl ustaven v Praze roku 1924. Pedagogický ruch na Moravě soustřeďovaly Česká pedagogická společnost a Společnost pro výzkum dítěte, které byly založeny v Brně zásluhou F. Pražáka a profesorů Babáka a Chlupa

(Vrána, 1946). „*Vlastním semenišťem reformních myšlenek a pokusnických plánů a námětů se však staly Školy vysokých studií pedagogických, založené v roce 1921 v Brně a v Praze. (...) Učitelé studovali na ŠVSP dobrovolně, z vlastního zájmu a na vlastní náklad.*“ (Vrána, 1946, s. 34)

Ráz pokusné školy měly před první světovou válkou snad jen třídy nebo školy Františka Bakule na Malé Skále u Turnova, školy Josefa Úlehly ve Strážnici a ve Vídni a dívčí měšťanská škola Josefa Bartoně v Husovicích u Brna (Vrána, 1946).

Po první světové válce vznikají vlastní pokusné školy, které pro svou úplnou spjatost se svým zakladatelem a budovatelem, jehož charakter bez výhrady přijaly, můžeme nazvat školami individualistickými (Vrána, 1946). Všechny vznikly z iniciativy nadšených učitelů, jimž jako jeden z hlavních motivů byly neuspokojivé sociální podmínky dětí. Každý takový učitel musel žádat na ministerstvu, aby mohl provést svůj pokus. Celkově to byl úkol nesnadný a často namáhavý, a tak bylo běžné, že se takový učitel po pár letech vyčerpal. Vrána (1946, s. 37) uvádí, že pokusné školy, vzniklé v tomto období, zpravidla nepřežily ani prvého desetiletí a kromě školy Augustina Bartoše v Jedličkově ústavu pro zmrzačené v roce 1946 už neexistovala ani jediná.

„*Všechny pokusné školy dvacátých let vycházejí v podstatě ze stejných teoretických východisek – všichni pokusníci pokládají za nutné dítě co nejlépe poznat (metody poznávání bývají různé) a analyzovat jeho projevy (zde pramení i tendence proniknout do rodin a navázat s nimi spolupráci), vycházejí z dětských zájmů, kladou důraz na pěstování dětské individuality; za předpoklad výchovy a vzdělání pokládají uvolnění dětské spontaneity a rozvíjení samočinnosti a v důsledku toho vyzdvihují ruční práce a práci vůbec, která však, mimo bezprostřední praktický význam, má cíl vyšší, zpravidla mravní. Vyučování je organizováno většinou bez osnov, bez rozvrhu hodin a bez učebnic.*“ (Váňová, 1986, s. 97)

Pro podání přehledného výčtu nejvýznamnějších pedagogických osobností, které vybudovaly naše první pokusné školy nebo třídy, nám poslouží jejich dělení podle Vrány (1946), a to podle stupně požadované svobody dítěte.

První skupinu tvoří pokusy, založené takřka výhradně na principu svobody, intuice, volného vedení, s programem jen zcela rámcovitě vyjádřeným. Vrána (1946, s. 56) je též nazývá pedagogickým romantismem a dle Váňové (1986, s. 97) jsou to školy „uměleckého charakteru.“ Sem by náleželi Josef Úlehla, Božena Hrejsová (Úlehlova spolupracovnice ve

Vídni, která později založila vlastní pokusnou školu ve Strážnici) (Váňová, 1986), Dům dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi, zřízený roku 1920 (Ladislav Švarc, Ladislav Havránek a Ferdinand Krch), František Bakule, Frank Mužík a Marie Kühnelová (pokusy v Praze). Spěváček (1970, s. 18) a Váňová (1986, s. 97, 98) do této skupiny řadí také Antonína Kavku na Jedlině v Orlických horách (pokusná pracovní škola, založená v roce 1919 (Spěváček, 1970, s. 37)), Bohumila Zemánka (jenž měl jako M. Kühnelová pokusnou třídu v pražské škole U Studánky, a který podle Váňové (1986, s. 99) jako jediný opírá své pojetí výchovy o náboženství) a Eduarda Štorcha (Dětská farma na libeňském ostrově, která začala být budována v roce 1926) (Spěváček, 1970, s. 94).

Do druhé skupiny by se mohly zařadit pokusy, kde požadavek svobody dítěte a z toho plynoucího volného vedení je do jisté míry korigován a omezován požadavkem určitého řádu, podrobnějšího plánu a objektivnějšími hledisky pedagogické práce. Dle Váňové (1986, s. 97) se jedná o pokusné školy ve vlastním slova smyslu. Sem patří Josef Bartoň, Pokusná pracovní škola v Holešovicích, založená roku 1922 (Jaroslav Sedlák a Karel Žitný), Volná škola práce na Kladně, založená roku 1919 (F. Náprstek, Č. Janout, J. Hladký, J. Hostáň, F. Kupka a další), Augustin Bartoš (roku 1920 se ujal vedení Jedličkova ústavu po F. Bakulovi) a třída pro nadané žáky O. Chlupa v Brně (Vrána, 1946).

*„Současná kritika se k pokusům dvacátých let stavěla odmítavě (Uher, Chlup, Strnad aj.), protože uvažovala jejich význam ve vztahu k celkové reformě československého školství. Kritizovala proto „neplodné experimentování,“ nahodilost, romantismus apod. Pokusné školy dvacátých let však nutno hodnotit i z hlediska podmínek, za kterých pracovaly. Je více než zřejmé, že do pokusné práce „na vlastní pěst“ se zakladatelé pokusů nepouštěli z naivního přesvědčení o vlastní dokonalosti či z touhy po originalitě, ale proto, že marně čekali na možnost spolupracovat na rozsáhlé reformě jednotně organizované. Protože k očekávané reformě nedošlo, a oni byli přesvědčeni o její potřebě, organizovali soukromé pokusy, o nichž doufali, že jejich výtěžků bude možno obecně využít pro praxi normálních škol. Krátké trvání pokusů a jejich postupný zánik nebyl způsoben zakladateli, ale vnějšími příčinami, jež oni nemohli ovlivnit. A proto úspěchy, jichž za značně nepříznivých podmínek dosáhli, nutno měřit právě těmito podmínkami a nepozastavovat se nad jejich skrovností.“ (Váňová, 1986, s. 104-105)*

Ke konci dvacátých let „se počaly vynořovati a ujasňovati myšlenky školských pokusů rozsáhlejších a obsahově propracovanějších. Hlavním organisátorem tohoto hnutí byl docent

*Karlovy university dr. Václav Příhoda (1889-1979), který po svém návratu ze Spojených států byl r. 1925 profesorem Kádnerem vyzván, aby přednášel na Škole vysokých studií pedagogických v Praze o reformních snahách ve školství.“ (Vrána, 1946, s. 76) Dále Vrána uvádí, že Příhoda pak znovu odešel do Spojených států, aby tam čerpal další informace a poučení u předních pedagogů a psychologů. Po návratu pak pokračoval ve svých přednáškách na ŠVSP.*

*„Při ŠVSP již dříve byla organisována “Reformní komise“ a v ní se pak veškeré reformní hnutí soustřeďovalo. Na žádost Bohuslava Kádnera, Oldřicha Pacáka, Ladislava Hanuse a Ladislava Koubka referoval dr. Příhoda r. 1928 v Reformní komisi o svém plánu na školskou reformu a nastínil po prvé plán jednotné pracovní školy.“ (Vrána, 1946, s. 77) Jednotnou školou chtěl Příhoda vyřešit sociální nespravedlnost, kdy měly děti nestejnou možnost přístupu ke vzdělání, způsobenou rozdílným sociálním postavením rodičů a podporovanou existencí různých typů škol (Váňová, 1986, s. 106). V rámci takové jednotné školy II. stupně navrhuje dále Příhoda, aby se na ní zřídily tři větve: větev měšťanské školy, větev reální a větev gymnasiální (Vrána, 1946, s. 77).*

*Ministerstvo školství pak „již nemohlo déle pomíjeti volání po školské reformě a svolalo na duben r. 1929 anketu odborníků, na níž mělo býti pojednáno o všech důležitých organisačních otázkách s reformou souvisících.“ (Vrána, 1946, s. 79) Tato anketa měla za důsledek, že ministerstvo školství pro příští školní rok 1929/30 povolilo několik pokusných škol podle plánu jednotné diferencované školy II. stupně (Vrána, 1946, s. 81). Pojmem diferenciacie zde rozumějme to, že „každému žákovi se dostane právě takového vzdělání a v takovém rozsahu, jak to odpovídá jeho zaměření a schopnostem“ (Váňová 1986, s. 107). „Dne 1. září 1929 byly tedy otevřeny první pokusné školy měšťanské, a to v Praze v Nuslích, v Michli a v Hostivaři, dále ve Zlíně a v Humpolci.“ (Vrána, 1946, s. 82) V následujících letech pak rostl počet reformních škol, jmenovitě “komenií,” jak se říkalo reformním školám II. stupně (Vrána, 1946, s. 83).*

*„Největší závada byla však v tom, že pokusné školy II. stupně povolilo ministerstvo školství jen jako “pokusné diferencované školy měšťanské“ a nedalo jim oprávnění, aby nadaní žáci z větví gymnasiální a reální mohli postupovati beze zkoušek na vyšší školu střední. Tím byly organisace i rozvoj jednotné školy II. stupně podlomeny a ochromeny ve svém základě, neboť žáci, kteří později chtěli studovati na vyšší střední škole, odcházeli a vstupovali raději hned do prvních ročníků normálních středních škol. Povolené pokusné školy tedy nezahrnovaly v sobě*

*funkci měšťanské i střední školy, nýbrž byla jim ponechána jen funkce školy měšťanské. Organizační předpoklad jednotné školy se tedy neuskutečnil.“ (Vrána, 1946, s. 83)*

Jaký byl základ školské reformy a tím pokusných škol, které měly reformu připravovat a urychlovat, po stránce ideové? Dr. V. Příhoda ho vyjádřil slovy: „Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní ideou organizační jest jednotná škola. Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.“ (Vrána, 1946, s. 83)

K podání uceleného obrazu o době 30. let 20. století je nutno zmínit hospodářskou krizi, která vystřídala období konjunktury z let 1924-1929. „*Ve všech průmyslových odvětvích došlo k prudkému poklesu výroby, jenž nebyl za celé období předmnichovské republiky zastaven.. (...) KSČ usilovala o vytvoření jednoty dělníků a rolníků a připravovala tak boj za svržení kapitalismu.*“ (Váňová, 1986, s. 105) Váňová (1986, s. 105) dále uvádí, že „*důsledky hospodářské krize se výrazně projevily i ve škole. Nezaměstnanost způsobila vzrůst počtu podvyživených dětí. Proto si Socialistické sdružení učitelstva (založené v roce 1922 (Štverák, 1981)), jež na sklonku roku 1928 provádělo bilanci výsledků snažení právě uplynulého desetiletí, stanovilo úkol, jenž se s ohledem na ekonomicko-společenskou situaci jevil nejnaléhavější – ochránit děti před bídou.*“

Vedle pražského reformního centra, představovaného Reformní komisí při ŠVSP, vzniklo také reformní centrum brněnské, reprezentované společností Nové školy, v jejímž čele stál Otokar Chlup a Jan Uher (Váňová, 1986, s. 105-106). „*Brněnské centrum se zaměřovalo více na koncepční otázky, usilovalo o vytvoření vlastního pojetí reformy na základě syntézy světových prvků a domácí tradice. V experimentální činnosti nebylo zdaleka tak aktivní jako křídlo pražské, nepřinášelo tolik viditelných výsledků, proto byl jeho podíl na reformě československého školství často přehlížen.*“ (Váňová, 1986, s. 106)

Na práci pražské Reformní komise se vedle V. Příhody podíleli zejména L. Hanus, J. Nykl, V. Dismán aj. (Váňová, 1986, s. 106).

Ohledně reformy 1. stupně školy se zde nepočítalo se zásadnějšími změnami v organizaci; dosavadní obecná škola měla tvořit 1. stupeň navrhovaného systému (druhým stupněm mělo být již zmíněné jednotné kolenium, na nějž měla navázat jednotná škola 3. stupně – atheneum). Významné změny se však zaváděly v metodikách trivie. Pojetím 1. stupně se nejpodrobněji zabýval Organizační a učebný plán reformních škol z roku 1930. Ústředním

didaktickým principem tohoto stupně měla být globalizace, kterou autoři rozumějí “postup vyučování v životní celistvosti“ a nahrazují proto dosavadní systém učebních předmětů tzv. sceleným (celistvým) vyučováním. Až v 5. ročníku jsou zavedeny obvyklé vyučovací předměty. Čtení, psaní a počítání však byly zařazovány jako samostatné předměty. V souvislosti s formulací úkolu 1. stupně se Plán významně zabývá i vztahem tohoto stupně ke škole mateřské. Mateřskou školu k obecné organizačně připojuje a navrhuje řadu opatření, jež měla zabezpečit plynulý přechod dětí do školy, resp. do 1. třídy. (Váňová, 1986, s. 113-116).

*„Přestože pokusné a reformní školy nedospěly k jednotným experimentálním výsledkům a nepotvrdily jednoznačnou platnost navrhovaných opatření v oblasti výchovné a vzdělávací práce, byla tato opatření prostřednictvím tzv. normálních osnov pro obecné školy povýšena na obecně platnou normu. (...) Zejména prudký odpor vyvolalo nařízení vyučovat na všech pražských školách povinně čtení a psaní globální metodou (Příhoda ji použil podle vzoru Decrolyho, uplatňovaného na amerických školách (Štverák, 1981, s. 273)). Toto nařízení vyvolalo známou “globální válku,“ jež trvala až do okupace.“ (Váňová, 1986, s. 120)*

A jak vidí Vrána (1946, s. 97-101) srovnání pokusných škol individualistických se školami jednotně organizovanými? *„Obojí druh pokusných škol se shoduje v tom, že se snaží o lepší, úspěšnější a dokonalejší výchovu a vyučování.“ (Vrána, 1946, s. 97) „Individualistické pokusy neměly žádného ústředního řízení ani jednotné organisace.“ (Vrána, 1946, s. 100)* Jejich plán vytvářejí obvykle jednotlivci, popř. dvojice či trojice pedagogů stejně založených, ale vždycky stejně individualistických. *„Základem a východiskem těchto plánů (které často nebyly ani podrobně propracovány a napsány) jsou zpravidla zcela osobité zkušenosti z praxe a intuitivní postřehy autorovy, na které pedagogická teorie neměla takřka žádný vliv. (...) Plány pokusných škol jednotně organisovaných byly vybudovány jinak. Vyrůstaly na podkladě vědeckém a byly vytvářeny spoluprací mnoha odborníků. (...) Základní myšlenka školské reformy byla Příhodova, ale k jejímu vytríbení a propracování přispěli mnozí další čeští učitelé a profesori.“ (Vrána, 1946, s. 98)*

Dalším rozdílem mezi oběma historickými druhy pokusných škol, vycházejícím z jejich podstaty, je to, že u individualistických pokusných škol šlo obvykle jen o jednu třídu nebo vůbec o pokus menšího rozsahu, kdežto pokusy Příhodovy jsou vždycky celé pokusné školy. *„Rozumí se, že i při pokusech jednotně organisovaných nabývaly jednotlivé pokusné školy specifického charakteru podle prostředí a zvláště podle pojetí svých ředitelů a učitelských sborů, ale základní linie byla přece jen u všech stejná.“ (Vrána, 1946, s. 99)*



Příhodovo hnutí se však podstatně liší také tím, že mělo pevnou ideologii – úsilí o zlepšení nových generací školou. Někteří učitelé se s touto programovostí a ideovou i praktickou vázaností nemohli smířit, protože se nedovedli vzdát svých individuálních nápadů a praktik a raději z pokusných škol odešli. Na tom jde jasně vidět pravý charakter pokusu individuálního a pokusu vědecky a objektivně pojatého. (Vrána, 1946, s. 99-100)

*„Kromě ideové programovosti se Příhodovy pokusy vyznačují vědeckým smyslem. Proti fantastičnosti liberalistického pokusnictví projevuje vědecký pokus realistické nazírání. (...) Ideové pracovní hypotézy měly být ověřovány kontrolovaným výzkumem, popisem a záznamem faktů, měřením podmínek, analysou výzkumného materiálu a jeho logickým výkladem. Postup každého žáka měl být zaznamenáván v přehledech výsledků a na grafech, znázorňujících individuální vývoj žáků. Učitelé měli konati pedagogická šetření a usilovati na jejich základě o specifickou nápravu u jednotlivých žáků. Vyučování se mělo řídit výsledky vědeckého výzkumu laboratorního nebo nepřímou evidencí cestou empirickou. Tento pracovní způsob měl být právě jedním z hlavních úkolů pokusného školství, které mělo připravovati pro ostatní učitelstvo vypracované metody práce organizační, didaktické i výchovné.“* (Vrána, 1946, s. 100)

Dosavad jsme se ohledně československého reformního hnutí ve 20. a 30. letech 20. století zabývali praxí. Nyní se podívejme také na rovinu teorie, která toto období v československé pedagogice provází.

Na teoretické úrovni bylo diskutováno několik základních otázek, ale všechny se vyřešily až po válce.

V roce 1948 schválili komunisté školský zákon, kterým se poprvé v historii československého školství vytváří jednotná státní školská soustava, do níž jsou začleněny všechny druhy škol s výjimkou škol vysokých a je pro ně stanoven společný výchovný cíl (Štverák, 1981, s. 308). Vedle otázky jednotné školy se za první republiky diskutoval problém vysokoškolského vzdělávání učitelstva všech školských stupňů a dále pojetí pedagogiky jako vědní disciplíny a otázka školské reformy. Obzvlášť u posledních dvou jmenovaných témat je zřetelná konfrontace dvou pohledů, jež představují brněnští O. Chlup a J. Uher na jedné straně a V. Příhoda v Praze na straně druhé.

*„Ve filozofii byl Příhoda žákem profesora Fr. Krejčího, jehož pozitivismus měl na něho velký vliv. Byl-li však Krejčí stoupencem a hlasatelem nekompromisního krajního pozitivismu, pracoval se Příhoda k stanoviskům mírnějším, zvláště také vlivem amerického pragmatismu.“* (Vrána, 1946, s. 118)

Vrána v části své knihy (1946), věnované filozofickým a psychologickým základům školské reformy, rozebírá knížku "Filozofické proudy v současné pedagogice" z roku 1926 od profesora J. Hendricha. Vrána (1946, s. 114) uvádí, že se v tomto spisku jedná o dvou skupinách filozofických směrů – filozofii pozitivistické a filozofii idealistické. „*V pedagogice se pak tyto směry projevují jako pedagogika vědecká a pedagogika filozofická. Hendrich odmítá positivismus a pedagogiku orientovanou jen vědecky a hájí idealismus a pedagogiku orientovanou filosoficky.*“ (Vrána, 1946, s. 114) Hendrich uvádí, že pozitivismus je oproti idealismu na ústupu, ale že v pedagogice je však postavení pozitivismu ještě velmi pevné, a to hlavně vlivem empirické psychologie. „*Empirická psychologie má snahu změnit se vůbec ve vědu přírodní. Je to "psychologie bez duše," protože se nestará o duši, nýbrž jen o t. zv. duševní jevy. Nejdále tu zašel – praví Hendrich – behaviorismus, který už vůbec nechce zkoumat duševní jevy, vědomí, nýbrž jen reakce na popudy. Psychologie přestává být psychologií a mění se v biologii. Empirická psychologie vnikla i do pedagogiky. Methody psychologického zkoumání vedou pak k vybudování t. zv. experimentální pedagogiky. Pokus o výzkum se staví do služeb výchovného a vyučovacího procesu, neboť i pedagogika má nabýti exaktního rázu.*“ (Vrána, 1946, s. 108) Podle Hendricha je nejlepší tradice naší pedagogiky idealistická, jak o tom svědčí názor Masarykův i Drtinův. „*Svůj názor nazývá (Hendrich) pedagogickým realismem, což prý jest pojem dosti široký, ale jedno vylučuje zcela určitě: přírodovědeckou orientaci pedagogiky.*“ (Vrána, 1946, s. 114)

Do opozice k Hendrichovým názorům se postavil dr. V. Příhoda svým článkem "Pedagogika vědecká a filosofická" ve Věstníku pedagogickém. Jeho obsahem ve stručnosti je odmítnutí filozofie v pedagogice, založení pedagogiky na exaktní vědě, založení psychologie na přírodovědeckém podkladě, experimentální metody v pedagogice (Vrána, 1946, s. 117). Jádrem následného Hendrichova článku s názvem "Pedagogika vědecká i filosofická" je mj. to, že nezamítá v pedagogice vědecké metody, ani metody experimentální, ale že tyto metody nemohou obsáhnout celý rozsah pedagogiky, nýbrž jen zjišťování kvantitativní, a že cíl své práce musí pedagogika hledat ve filozofii (Vrána, 1946, s. 117).

Stojí za povšimnutí, že Příhodův zamítavý postoj k filozofii a naopak zdůrazňování vědy v pedagogice se projevuje jen v určitém období jeho života, a to v důsledku jeho cest do Ameriky – „*vlivem amerických filosofů a pedagogů, zvláště pak vlivem Thorndikovým.*“ (Vrána, 1946, s. 124) Ale „*na počátku své učitelské činnosti Příhoda filozofii uznával a také v pozdějším vývoji se k ní opět vrátil.*“ (Vrána, 1946, s. 118)

Vedle J. Hendricha jsou Příhodovými oponenty hlavně J. Uher a O. Chlup z brněnské

Masarykovy univerzity. Oba na Příhodovi kritizují především nekritické přejímání americké pedagogiky.

Již z výše uvedeného vyplývá, že Příhoda pedagogiku shledává nedostatečně vybavenou metodami zkoumání, jež by byly objektivní. Za objektivní považuje všechny metody, kterými disponují přírodní vědy (měření, vážení; v pedagogice by to bylo testování atp.). Příhoda tedy brojí za pojetí pedagogiky jako přírodní vědy. Zmínění odpůrci zastávají názor, že se máme v pedagogice opírat o filozofii, tedy že pedagogika musí zůstat zakotvena mezi společenskými vědami. V roce 1938 se diskuze utnula a po válce pedagogika zůstává společenskou vědou.

Ohledně otázky školské reformy Příhoda prosazoval reformu vnější- jednotnou, vnitřně diferencovanou školu, dále velké školy s internáty (aby měl každý žák naplněno právo na individuální rozvíjení, je k volbě potřeba nabídky, která ale není dostatečná na malé škole), reorganizaci institucí. Oproti tomu Uher podává návrh reformy vnitřní- má se přeformulovat cíl výchovy, změnit duch školy a změnit obsah (kurikulum). Také se má dbát na význam vztahu mezi učitelem a žákem. Uher s Chlupem říká, že reforma má mít vytvořený nejprve rámec, stanovení cíle, a až v takovém rámci se mají dít reformní kroky. Jejich názory se však prosazují velmi pomalu a ne tak ostře.

A na závěr ještě pár vět k zájmu ciziny o naše pokusné školy ve 20. letech (Spěváček, 1970, s. 98-100): Americký badatel dr. Carlton C. Washburne, profesor pedagogiky na chicagské univerzitě, ředitel velké pokusné školy o 40 třídách ve Winnetce, předměstí Chicaga, podnikl se svou chotí a dvěma asistentkami v roce 1922 cestu po Anglii, Francii, Švýcarsku, Rakousku a Německu, aby shlédli v těchto zemích nové pokusné školy. V závěru tohoto roku navštívili také Dům dětství v Horním Krnsku v naší republice. Profesor Washburne pak ve své studii poznamenal, že Dům dětství v českém Krnsku považoval za nejlepší ústav v celém svém zájezdu po Evropě. Stejně pochvalně se o Krnsku vyslovili i další významní hosté.

V roce 1921 a 1924 byly zahraniční návštěvy v pražských pokusných školách, „v roce 1925 se dostalo v Paříži na Výstavě Svazu čs. díla ocenění učiteli Antonínu Kavkovi z Orlických hor za kolekci jedlinských hraček.“ (Spěváček, 1970, s. 99) Oceněn byl v zahraničí mimo jiné také Ladislav Švarc nebo Augustin Bartoš, který byl ve světě označován jako „český Pestalozzi.“

## 2.3 Reformní hnutí v předškolní výchově, nové principy

V odvětví předškolní pedagogiky byl pro “předreformní“ dobu charakteristický froebelismus, tedy směr, který vznikl v poslední čtvrtině 19. století, a jehož stoupenci prosazovali práci s dárky a metodiku podle Friedricha Fröbela, avšak odtrženou od ostatních činností (pohybové hry, práce na zahradě), a tak vymizela harmonie, kterou Fröbel ve výchově dětí zamýšlel. Tato praxe měla za následek tzv. přeintelektualizování rozvoje dítěte, přičemž organizace a podoba práce s dítětem předškolního věku byla mnohem bližší práci na primárním stupni, než jak by tato práce měla odpovídat předškolním dětem. V této souvislosti se můžeme setkat s pojmem “ malá škola.“

Reformní hnutí, jak už bylo řečeno v první podkapitole, má své počátky v 19. století. Velký význam u nás mělo založení první české opatrovny v Praze na Hrádku v roce 1832. Prvním učitelem zde byl J. V. Svoboda, z jehož výchovatelské praxe vznikla vynikající kniha Školka, podávající ucelený výchovný program české opatrovny. Svobodovi šlo o všestrannou výchovu dítěte od nejútlejšího věku, jež zahrnuje rozumovou výchovu, výchovu tělesnou, výchovu morální na základě náboženském, a výchovu estetickou. Do své Školky zařadil Svoboda také počátky trivia (Mišurcová, 1980, s. 40). Vyučování v předškolních institucích bylo v 70. letech 19. století odstraněno (Mišurcová, 1980, s. 41).

Mišurcová (1980, s. 35) píše, že *„zatímco opatrovny a jesle měly plnit především úlohu sociální, tj. poskytovat péči a výchovu zejména dětem nejslabších sociálních vrstev, byla institucí, již byl do vinku svěřen úkol především výchovatelský česká mateřská škola a německá dětská zahrádka.“*

Olomoucký lékař F. Mošner ve svém spisu Pěstounka (1851) doporučuje založení instituce pro výchovu dětských pěstounek (Štverák, 1981, s. 167).

*„První německá dětská zahrádka v Praze byla založena J. Heinrichem r. 1864 jako soukromý ústav ve Spálené ulici.“* (Mišurcová, 1980, s. 35)

V roce 1869 byla zásluhou M. Riegrové roz. Palacké otevřena u sv. Jakuba v pražském Starém Městě první mateřská škola, ve které pracovaly i učitelky B. Ledvinková a M. Müllerová (Štverák, 1981, s. 168) *„Cílem školky bylo poskytovat dvou až pětiletým dětem z chudých a pracujících vrstev obyvatelstva mravní a tělesnou výchovu.“* (Mišurcová, 1980, s. 42)

*„V roce 1869 vydaný rakouský školský zákon připouštěl, aby při obecných školách byly zřizovány “školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které nemohou ještě chodit do školy“.“ (Štverák, 1981, s. 168)*

*„Výchovný obsah předškolní výchovy měl výrazně intelektualistický ráz ve shodě s pojetím celého školského výchovného systému té doby u nás, založeného na hromadném učení dětí.“ (Štverák, 1981, s. 168) Malý posun v tomto ohledu nastává pro předškolní instituce roku 1872, kdy bylo k výše uvedenému zákonu vydáno ministerské nařízení, „podle kterého se mateřské školy staly institucemi především výchovnými, které měly napomáhat rozvoji dětí po stránce tělesné, smyslové a duševní specifickými výchovnými prostředky vhodnými pro předškolní věk.“ (Štverák, 1981, s. 168) Vedle výchovného úkolu mateřských škol se diferencuje úkol opatroven a jeslí jako úkol pečovatelský (Mišurcová, 1980, s. 48). „Výchova dětí v mateřských školách je svěřena ženám; pro jejich přípravu byly zřízeny jednorocní kursy při školních ústavech pro vzdělání učitelek a určena koncepce přípravy budoucích pěstounek“ (Mišurcová, 1980, s. 45). „Základní přístup k problému je určován snahou, opřít se o výsledky vědeckého poznání a názory lékařských a pedagogických autorit, jichž se důvodová zpráva několikrát dovolává.“ (Mišurcová, 1980, s. 45-46)*

Postupně pak sílila snaha, aby zřizování předškolních zařízení přestalo být záležitostí pouze humanity, ale aby se stalo předmětem péče veřejných orgánů, obcí a státu (Mišurcová, 1980, s. 37).

Pro výchovný systém v českých předškolních zařízeních v 2. polovině 19. století je charakteristická snaha o syntézu české domácí tradice (Svobodova Školka, Komenského Informatorium) s tradicí francouzskou (proniknuvší do našich zemí zejména překlady děl M. Pape-Carpentierové, jež zejména v oblasti didaktické byla ovlivněna J. J. Pestalozzim) a německou (reprezentovanou především díly F. Fröbla) (Mišurcová, 1980, s. 53-54).

B. Ledvinková (1840-1922), současně vedoucí jednorocního kursu pro pěstounky mateřských škol (otevřeného 1873), napsala Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol a soubor metodických statí pod názvem Škola mateřská. „V editorské činnosti pro mateřské školy pokračovala Božena Studničková (1849-1934), která kromě sbírek her, písní, básniček a pohádek pro nejmenší děti vydala spisy Úvahy a ukázky metodické práce v oboru škol mateřských a Pěstounkám škol mateřských. Kromě toho pracovala účinně ve Spolku pro zájmy škol mateřských, založeném v roce 1887 a od roku 1894 vydávala přílohu Časopisu

*učitelek nazvanou Škola mateřská. Ludmila Tesařová (1857-1936) vydávala sbírky pohádek a vedla edici Dětské loutkové divadlo pro školu a dům.*“ (Štverák, 1981, s. 169)

Až ve 20. století se jako součást reformy školy a výchovy vůbec plně rozvinula i reforma mateřské školy (Mišurcová, 1980, s. 59).

Jak už bylo zmíněno v první podkapitole, stěžejním dílem pro tyto reformní snahy se stalo Století dítěte od švédské spisovatelky Ellen Keyové (1849-1926) z roku 1898.

Od počátku 20. století, jež je dle uvedeného díla nazýváno “století dítěte,” se stává člověk v dětství a mládí předmětem soustředěného bádání řady vědeckých oborů, též uvedených v první podkapitole.

*„Pro pedagogickou psychologii vedle Claparèda, Decrolyho a Montessoriové mají značný význam výzkumy, které prováděl G. S. Hall (1846-1924).“* (Štverák, 1981, s. 230) Dodejme ještě našeho F. Čádu, zakladatele české vědy o dítěti, na jehož dílo navázal zejména O. Chlup. Pod Chlupovým vedením vzniká v roce 1930 “Návrh osnov na škole mateřské,” jehož koncepce a základní principy nepozbyly své platnosti ani v moderní mateřské škole (Mišurcová, 1980, s. 92-93).

*„Edouard Claparède (1873-1940) byl původně lékař, později profesor psychologie na ženevské univerzitě, ředitel její laboratoře pro experimentální psychologii a spoluzakladatel Institutu J. J. Rousseaua (1912) a Mezinárodního úřadu pro výchovu (1925), tvořícího od roku 1947 součást UNESCO.“* (Štverák, 1981, s. 230)

Do čela hnutí za reformu mateřské školy se na počátku 20. století dostali reprezentanti zemí, které v dosavadním vývoji předškolní výchovy nehrály nijak zvlášť významnou roli. Byla to M. Montessoriová (1870-1952) v Itálii, J. Dewey (1859-1952) ve Spojených státech amerických a O. Decroly (1871-1932) v Belgii (Mišurcová, 1980, s. 70). Mezi další významné osobnosti, které svou prací přispěly k přijetí nového pojetí dítěte, patří například již jmenovaný E. Claparède (1873-1940) ze Švýcarska (vedle Deweyho je spoluautorem Koperníkovského obratu ve výchově), C. Freinet (1896-1966) z Francie, nebo Peter Petersen (1884-1952) z Německa.

*„Program reformy české školy mateřské byl vyhlášen na V. sjezdu pěstounek československých škol mateřských r. 1908. V čele reformních snah v mateřském školství stála v Čechách I. Jarníková a na Moravě A. Süssová.“* (Mišurcová, 1980, s. 81)

Reformní pedagogika dává prostor pro vznik otázky “K čemu má sloužit dětství?” Z odpovědí vyplývají dvě pojetí mateřské školy.

První pojetí představují zmíněné pedocentričky Süssová a Jarníková, které říkají, že dítě má prožít dětství v radosti rodiny a v případě chození dítěte do mateřské školy se má mateřská škola přiblížit svým pojetím rodině. Druhé pojetí zastupuje L. Rathaus tvrzením, že dítě předškolák se má připravit na školu (držení štětce, tužky, tah, ...).

Víme, že ve vyhraněné podobě není ani jeden postoj ideální, ale že se mají skloubit.

V letech 1907-1910 proběhl „první pokus, který podnikla Anna Süssová (1851-1941), zamýšlející učinit z mateřské školy pouhou instituci výchovnou, kde by byla úloha učitelky výrazně potlačena a redukována na pouhou úlohu organizátorky prostředí pro dítě, kolem něhož se školní život má otáčet (pedocentrismus). Ve své mateřské škole založené v Brně Süssová zcela nově organizovala život dětí podle zreformovaného systému výchovné práce, zaměřeného v první řadě na péči o tělesný vývoj dítěte v rámci volného časového režimu. Kolektivní zaměstnání a hry byly odstraněny, děti v rámci individualistické výchovy měly naprostou volnost počínání. I zpěvu se učily příležitostně při hře. A. Süssová svou výchovnou koncepci popsala v práci *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (Brno 1912).“ (Štverák, 1981, s. 169-170)

„Ida Jarníková (1879-1965) vypracovala a knižně publikovala svůj návrh na reformu mateřské školy pod názvem *Index pomůcek*. V dalším spise nazvaném *Příručka pro školy mateřské* již podala úplný program mateřské školy spolu s látkou, metodami a organizací výchovné práce. Látka nebyla dělena podle věcného hlediska, ale časově podle trimestrů a dále podle týdnů. Každá učitelka v rámci plánu, který vypracovávala podle své potřeby a okolností, postupovala již samostatně. Obsah výchovy nejmenších měl být přiblížen životu v rámci dětské skupiny usměrňované náležitě připravenou učitelkou.“ (Štverák, 1981, s. 170)

Mezinárodní spolupráce v úsilí o reformu mateřské školy se s plnou intenzitou rozvinula po první světové válce (Mišurcová, 1980, s. 88).

Důsledkem působení reformního hnutí a pedocentrismu bylo zrušení principů “staré školy” na vyšších stupních (herbartismus) a “malé školy” ve vzdělávání předškolním (froebelismus). Celkově lze nové principy, hlášené reformním hnutím a pedocentrismem, shrnout do pěti základních bodů:

- individualizace
- činnostní princip
- princip zdaru

-motivace zájmem dítěte

-princip přirozené kázně

Činnostní princip obsahuje zrušení informování a sdělování závěru v podobě popisu nebo výkladu dospělého, a naopak dává prostor, aby dítě samo, skrze experimentaci, manipulaci, možnost chyby a mýlení se, objevovalo svět.

*„I když je dítě vedeno k tomu, aby je praktické činnosti na základě experimentování dovedly k ojedinělým vědeckým poznatkům, neklade si škola za úkol dovést je k systematickému poznání věd, což je v soulase s pragmatickým zdůrazněním praxe, popírajícím význam teoretického myšlení.“* (Mišurcová, 1980, s. 73)

Spolu s požadavkem individualizace tento princip přinesl již jmenovaný J. Dewey.

Dewey, podnícen skutečností, že na přelomu devatenáctého a dvacátého století začali rodiče pracovat v továrnách, a tím se už děti od nich nemohly učit nápodobou, v roce 1896 založil experimentální školu, která byla o dva roky později rozšířena o školu mateřskou. V ní soustředil možnosti typů činností, kterým se dítě už nemohlo naučit přirozeně, jako práce s textilem, vaření, práce s dřevem, nebo také např., aby městské děti poznaly péči o zvířata. Zároveň bylo hlavním cílem této školy vytvořit podmínky pro optimální rozvoj jednotlivce. *„Toto zdůraznění individuálního rozvoje jakožto vrcholného cíle výchovy je v souladu s přesvědčením liberalismu, jenž našel největšího rozšíření právě v USA a v jehož pojetí je cestou k prospěchu celku optimální rozvinutí každého jedince.“* (Mišurcová, 1980, s. 73)

Spojením těchto dvou principů (individualizace a činnostní princip) s opřením se o zájem dítěte vznikla projektová metoda, *„která byla rozpracována W. H. Kilpatrickem a dalšími a jež našla uplatnění ve školách i předškolních zařízeních v různých částech světa.“* (Mišurcová, 1980, s. 74) Tato metoda se u nás za první republiky uplatňovala s nekritickým myšlením, později s reálně kritickým postojem (nesystematičnost tvorby poznatkové sítě dítěte, nahodilé vytváření hlubokých poznatků v izolované oblasti).

Princip zdaru, jako třetí bod charakteristiky nového pojetí dítěte v pedagogice, znamená možnost každého dítěte projevit, že je v něčem zdatné, úspěšné. To vede ke schopnosti dítěte lépe samo sebe hodnotit a překonávat překážky. Čtvrtý bod pak ukazuje na nutnost vycházet v pedagogickém působení ze skutečného zájmu dítěte a jeho vnitřní motivace, díky čemuž pak může být dítě činné a absolutně zaujaté. Tak vzniká přirozená kázeň, jakožto pátý princip nového, reformního pojetí dítěte.



## SHRNUTÍ

Reformního hnutí v pedagogice a jeho počátky se objevují v době, pro niž jsou charakteristické všeobecné změny v mnoha oblastech života lidí, jako jejich přirozený doprovodný jev. Také vývoj vědeckého bádání podpořil úsilí o přehodnocení dosavadního postoje k dítěti a jeho výchově. Mnoho osobností svou teorií a praxí významně přispělo ke společnému dílu. Předchůdci pokusných škol pracovali v mnoha zemích současně.

Snaha našich učitelů za první republiky prosadit nový školský zákon, zahrnující reformní myšlenky, nebyla naplněna a to byl snad podnět k usilovné práci učitelů pokusníků, navazujících na své předchůdce.

20. léta jsou u nás příznačná zakládáním individualistických pokusných škol, pevně spjatých se svými zakladateli. Ve 30. letech pak vznikají pokusné školy jednotně organizované, jejichž trvání bylo přerušeno v roce 1938 německou okupací.

Také reforma mateřské školy měla v různých zemích své předchůdce. Naše domácí tradice může být právem hrdá na svého J. A. Komenského, jehož dílo nepozbývá platnosti. Významnými ženami, které se u nás zasloužily o reformu předškolní výchovy ve 20. století, jsou Ida Jarníková a Anna Süssová, jimž bude věnována zbylá část této kvalifikační práce.

### 3 OSOBNOSTI IDA JARNÍKOVÁ A ANNA SÜSSOVÁ

#### 3.1 Životopis Idy Jarníkové

Pod označením S 374-II/2 se v archivu Národního pedagogického muzea J. A. Komenského nachází rukopis Jarníkové s názvem „Data k mému životopisu,“ který nyní následuje:

*„Narodila jsem se 14. března 1879 jako první dcera Dra Jana Urbana Jarníka, který byl tehdy profesorem na střední škole ve Vídni; v roce 1882 byl jmenován mimořádným profesorem na české universitě v Praze pro románskou filologii (rumunštinu a francouzštinu). Jako dítě jsem si hrála nejraději s hochy, panenky jsem prý ráda neměla- snad proto, že jsem vyrůstala mezi dvěma hochy sourozenci, z nichž jeden byl o 1 a čtvrt roku starší než já a druhý o 1 a čtvrt roku mladší než já. Na malé sourozence, kteří zemřeli jako kojenci v mém dětství, se nepamatuji. Vývoj mé sestry, která byla skoro o 6 let mladší než já, mě ještě nezajímal. Za to však jsem se stala věrnou ošetřovatelkou své sestřičky, která se narodila, když mně bylo 12 let. Když dvouletá zemřela, bylo mně hrozně smutno. Potom přišla ještě sestřička, která zemřela asi do 8 týdnů na černý kašel. Rodiče, vidouce mou náklonnost k malým dětem, zavedli mě k známé vynikající říd. učitelce mateřské školy Boženě Studničkové, abych mohla pozorovati práci v mateřské škole. Krásný mateřský poměr B. St. k dětem rozhodl definitivně o mém životním povolání. Bylo mně 19 let, když jsem absolvovala kurs na učitelském ústavě v Praze. Mezi měšť. školou a učitelským ústavem učila jsem se hudbě, cizím řečem, domácímu hospodářství a šití. V témž roce, když jsem chodila na učitelský ústav, narodil se bratříček – však jsem se ho už dočkat nemohla. Byl miláčkem nás všech – vzpomínám si, že i v rodině kolegy mého tatínka, prof. Dra Jana Gebauera, vítali tak Jiříčka, o němž jeho sestra Marie napsala deník „Jurka.“*

*Byla jsem ve svém živlu; připravena ted' odborně, věnovala jsem všechn svůj volný čas malému děcku. A přirozeně promítala jsem později všechnu práci v mateřské škole zkušenostmi z pozorování bratříčka. A tak jsem patrně došla ke snahám reformním: chtěla jsem, aby děti v mateřské škole měly tolik pohybu, čerstvého vzduchu a radostí jako dítě, jež bylo obklopeno láskou nás všech; vyrůstalo na venkově v tatínkově rodišti. Na něm jsem si ověřovala vhodnost i nevhodnost některých zařízení a některých částí programu. Byly ovšem učitelky, které již tenkrát podle možnosti dopřávaly dětem pohybu a dovedly je vhodně zaměstnat, ale přílišný počet dětí v nedostatečných místnostech a tehdejší názor na výchovu brzdily tyto snahy.*

*Čilý ruch ve stavovské organisaci za naším dalším vzděláním seznamoval nás s doplňky pro praksi: kursy modelování, prací z lýtka, kreslení aj. vyplňovaly mezery v naší praktické přípravě. Vědecké přednášky a kursy (prof. Dra F. Čády, Dra Herforta, Dra Weignera, a j. v.) ukazovaly nám vědecké zdůvodnění rané výchovy a podněcovaly k pozorování dítěte. Kulturní prostředí mého domova nabádalo nás všechny k horlivému plnění povinností a k práci pro veřejnost; tatínek pracoval nejen pro svůj úkol učitelský, ale také jinak – byl zván otcem studentů, založil Svaz okrašlovacích spolků, učinil ze svého rodiště oblíbené letovisko a pěstoval styk s Francouzi, Rumuny a Albánci. Maminka se pečlivě starala o četnou rodinu, obstarávala celou domácnost a ještě našla čas i zájem pro mužovu práci, v níž vydatně pomáhala: byly to práce spolkové i pomoc při práci literární v oboru románské filologie; naučila se i rumunsky. My děti od mala pomáhaly také aspoň při expedici výročních zpráv a pod.. Hovory rodičů, které se týkaly společné práce a kulturního života, otvíraly nám oči i duši pro ušlechtilé snahy, přísná pravdivost a opravdovost rodičů vedla nás k čestnosti, k práci horlivé, k přesnému plnění povinností, ba k práci nad povinnost.*

*Jakmile jsem vyšla z ústavu, začala jsem studovati dětskou literaturu; vypůjčovala jsem si ji v městské knihovně a činila jsem si výpisky. Bohužel byla to literatura zastaralá, nebylo z čeho vybrat. Ale studiem dětské a pedagogické literatury, jakož i pozorováním programu v mateřské škole jsem přišla na myšlenku, že by učitelky měly míti soupis, odkud čerpati látku k programu. Proto jsem v r. 1907 vydala svůj „Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných,“ jenž měl opatřiti učitelstvu prameny k sjednocenému vyučování: uváděl materiál t. j. vyprávění, říkadla, písničky, hry, výtvarné projevy a pod. k programu o jednotlivých zvířatech, o rostlinstvu, o člověku a jeho práci, o ročních časech atd.; byl uspořádán v abecedním pořadí, aby rychle orientoval v případě potřeby. V Indexu jsem vystoupila také proti bezduchému užívání Fröblovyh dárků, jak jsme se tomu učily na ústavě. Tato práce našla příznivé přijetí, a bylo uznáno, že podobné indexy by posloužily i jiným školám pro různé obory práce.*

*Od prvopočátku jsem chodila na všechny přednášky a kursy, kde se mluvilo o dětech, začala jsem sledovati učitelské a pedagogické časopisy, čtla jsem knihu Sully „Studie dítěte“ a jiné knihy o dětech, sledovala jsem i cizí odbornou literaturu a tak jsem zapadla do odbornosti, že celá má bytost byla prostoupena malým dítětem.*

*V reformní práci jsem byla také uvedena sjezdem stavovské organisace v r. 1908, na němž jsem měla referát o reformě mateřských škol. Vzbudil dosti pozornosti i u učitelstva obec. škol, které oceňovalo, že hledáme zdokonalení. Sjezd skutečně pomohl k uskutečnění mnohých požadavků v oboru výchovy na školách mateřských i požadavků čistě stavovských. Já sama*

*byla jsem od té doby často tázána na rady o literatuře, o zařízení, o programu atd., a časem i o přednášky, k nimž jsem si pořídila světelné obrázky (diapositivy); konala jsem jich asi 70, jinde jsem je jen půjčila, poněvadž jsem nestačila časem nebo korporace, které je pořádaly, neměly ani na hrazení cestovních výloh. Těchto přednášek bylo třeba, aby se mateřské školy rozmnožovaly, aby se zdokonalovaly, aby byla jejich činnost lépe oceňována.*

*V r. 1909 jsem poslala Dědictví Komenského návrh her lottových, které měly vésti děti hrou k soustředění pozornosti; měla to býti lotta květinová, ptáků, čtyřnožců atd., tedy lotta celků, sloužící k shrnutí dětských vědomostí. Nevěděla jsem tenkrát ještě o výchovných hrách Decrolyho – důkaz, že přemýšlením o stejné otázce (zde to byla výchova malých dětí), přijde se často na stejnou myšlenku. V Dědictví Komenského vyšel jen 1. díl hry, soustředění pozornosti, což nebylo nic nového, poněvadž lotta již předtím existovala; zde byl nový název “Pokrývanky,” a návod k různému využití hry i v elementárce.*

*V r. 1911 jsem vydala “Příručku pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných,” poněvadž se ozvalo přání, abych “Index pomůcek” rozpracovala v podrobnější návod, aby nebyly uvedeny jen prameny, ale také materiál. Rozdělila jsem “Příručku” podle anglického vzoru ve 3 období: do vánoc, do velikonoce a do prázdnin. Užila jsem v ní hojně lidové poesie, naznačila jsem zásady pro výchovu malých dětí v reformované škole mateřské a nabádala jsem k osobitému programu – k tomu účelu byl přidán abecední rejstřík látky.*

*V r. 1913 vyšel „Dětský svět,” kniha o výchovných zaměstnáních pro malé děti. Vyzvala jsem k spolupráci kol. Zd. Drobnou z Roudnice, poněvadž jsem věděla o její studijní cestě do Anglie a o její význačné práci v mateřské škole; vznikla tak kniha s přesným návodem k dětské práci, při němž však byla zdůrazněna dětská tvořivost a samostatnost. V témž roce jsem vybidla nakl. F. Šimáčka, aby vydal sbírku tanečků z „Českého lidu,” jež jsem vybrala a upravila pro malé děti. Sbíрка vyšla a byla brzo rozebrána.*

*Na základě své činnosti byla jsem dána na mateřskou školu v Pštrossově ulici, abych v praxi ukázala, co hlásám. Ale poněvadž správa školy nepřála novotám, byla jsem po 2 letech přeložena ze služebních příčin na svou dřívější školu. Ale přesto mám na tato 2 léta pěkné vzpomínky: přicházeli návštěvníci na mé “pokusné či reformní” oddělení, jak to nazval jeden z nich v nadšeném referátě v “Čase.” Také pro návrhy zařízení si ke mně chodili vydržovatelé mateřských škol (z Jičína, z Radlic a odjinud); musili se však spokojiti s návrhy papírovými, neboť i mé oddělení bylo opatřeno škamnami podle návrhu správy školy, proti nimž jsem všude vystupovala. Ale před odchodem ze školy dostalo se mně uznání od správy školy, neboť*

*v zápise konferenčním se čtlo: “Řídící oznamuje, že též k úplné spokojenosti pracovala sl. Ida Jarníková, neboť její jemné a vlídné zacházení s dětmi, jakož i volba různých zaměstnání činí děti šťastnými; vždyť si i mnohé odměny samostatně zhotovily jako praporky, draky a různé ozdoby na vánoční stromek.”*

*Jaký duch tenkrát ještě vládl, toho důkazem jest návrh na mé suspendování, který byl dán pro větu mého referátu, v níž žádám pro mateřské školy obraz Madony s Ježíškem nebo Ježíše přítele dětí místo obvyklého kříže s ukřižovaným Kristem. To byl za Rakouska čin trestuhodný.*

*Mému vzrůstu pomohlo také řízení odborného časopisu “Časopis učitelek škol mateřských,” jehož redaktorkou jsem byla od r. 1914 do r. 1927. V této funkci musela jsem sledovati všechen pedagogický ruch u nás i v cizině, a to nejen v mateřských školách a v ústavech pro vzdělání jejich učitelstva, ale také v elementárních třídách škol obecných a v sociálních hnutích a v zdravotnictví. V nouzi o literární příspěvky musela jsem je často sama psát a tak jsem vnikala stále víc a víc do všech problémů mateřského školství. Ovšem práce bylo tolik, že bylo třeba nastavovati noci, že často nebylo ani poledního odpočinku, jež jsem obětovala pro stavovské záležitosti. Ulevilo se mně poněkud, až vlivem cizího živlu, který vnikl do stavovské organizace byla jsem osvobozena od funkce redaktorské a přestala jsem se v organizaci starati o její záležitosti a též o záležitosti stavovské a o věc mateřského školství. Nemohla jsem však nečinně přihlížeti, bylo-li třeba někde informace a pod., a proto jsem zasahovala mimo organizaci; ostatně úřady a veřejnost tak si zvykly na mne se obracet ve všech odborných otázkách, že – i když jsem upozornila, že s organizací nepracuji, vyžadovali si přesto mých informací a dobrozdání. Když cizí živel ze stavovské organizace byl odstraněn, byla jsem znovu požádána o součinnost.*

*V r. 1922 byla jsem povolána do učitelského ústavu v Praze – I jako vedoucí cvičné školy mateřské a ve třídě budoucích učitelek mateřských škol. Tyto funkce poskytly mně mnohých možností a podnětů k dalšímu prohloubení mého vzdělání: bylo třeba studovati obory, v nichž jsem vyučovala na ústavě: nauku o škole mateřské, věcné učení a občanskou nauku, výtvarné práce a praxi v cvičné mateřské škole.”*

Nyní bohužel v tomto rukopisu pravděpodobně chybí jeden list, a proto vynechám následnou část textu, který by nebyl úplný. Další text tedy bohužel postrádá návaznost:

*„Chtěla jsem vydati i Dějiny mateřských škol, ale čas nestačil a zatím přišel r. 1938 a další. Velkou většinu svých knih, vlastně všechny jsem vydala svým nákladem (u tří byla to jen*

*vlažka organisace, finanční starosti připadly jen mně); při poměrně malém odbytu knih, neboť mateřských škol bylo u nás stále ještě tak málo, že se nevyplácelo pro ně vydávat knihy a proto jsem nenašla vydavatele, kteří sice uznávali teoreticky význam odborné literatury, ale neměli chuti pustit se do knih, které by nic nevynesly a které se obíraly odborem, který ještě u nás nebyl doceněn. Mimo to při soukromém nákladu připadá obtíž, kam uskladnit knihy, jejichž odbyt jest tak pomalý. Proto také uvázlo další vydávání knížek tak dlouho ohlašovaných, po nichž se volalo. Také expedice knih zatěžovala a chci-li, aby knihy nebyly předražené, dlouho, velmi dlouho trvalo, než se výdaje kryly s příjmy – i když nepočítám úroků, které by mně nesly uložený kapitál. Ale – každý má nějakého koníčka.“*

V knize od Podlahové a kol. (2001) uvádí Tomanová k životu Idy Jarníkové, že jí v roce 1928 byla udělena cena ministerstva školství a národní osvěty za knihu *Výchovný program mateřských škol* z roku 1927. K úmrtí Jarníkové je zde údaj 28. 3. 1966 v Praze.

Cipro (2001) neshodně uvádí, že Jarníková zemřela 5. 10. 1965.

### **3.2 Život Anny Süssové**

Protože data o životě A. Süssové nebylo možné sehnat nebo dokonce neexistují, je zde uveden její medailon od Holoušové z knihy věnované českým osobnostem pedagogiky a školství (Podlahová a kol., 2001):

Anna Süssová žila v letech 1851 – 1941.

*„Byla představitelkou snah o reformu mateřské školy na Moravě. Vycházela přitom především z myšlenek J. A. Komenského. Po vzoru švédské spisovatelky Ellen Keyové vyžadovala, aby vychovatelka přistupovala k dětem jako jejich starší sestra. Na základě zkušeností z třicetileté praxe v mateřských školách kritizovala především školský způsob vyučování v těchto školách, odsuzovala názory Fröbelovy, které vycházely ze zásady, že každá práce dítěte má vést k soustavné výchově jeho rozumu. Domnívala se, že přirozená touha dítěte po zaměstnání má být vedena přirozenými cestami bez předčasného namáhání rozumu. Vzorem pro předškolní výchovu neměla být škola, ale rodina. Zdůrazňovala cvičení smyslů a výcvik praktických činností.*

*V lednu 1910 otevřela Brněnská matice školská mateřskou školu Anny Süssové jako pokusnou, která vycházela z toho, že předškolní výchově musí jít především o zdárný vývoj dětského těla a péče o vývoj rozumu má vycházet z tělesného zaměstnání a společenského prostředí dětí. Poučování dětí se tedy neuskutečňovalo v určitém systému, ale příležitostně, za stálého opakování a procvičování. Spíše než propracování obsahu výchovné práce se Anna Süssová věnovala organizaci života dětí a zařízení mateřské školy. Zavedla volný časový režim, který v určitém časovém sledu respektoval situaci, roční dobu, náladu dětí spolu se střídáním činností v místnosti i venku. Výchova dětí bez rozdílu věku se opírala o poskytování náležitě tělesné péče, dostatku příležitostí k pohybu a rozvoji smyslů. K tomu sloužily např. volné hry s hračkami v kruhu nebo ve skupinách, tělocvik, pochody, pořadová cvičení, prostocviky, ruční práce, modelování, volné kreslení, vzájemné rozmluvy, vypravování, pohádky, dětské básně, hádanky, písně, práce na zahradě apod. Umělé písně byly nahrazeny lidovými, Fröbelovy dárky byly vystřídány českými hračkami, které děti volně používaly za pomoci a rad svých pěstounek.*

*V této škole byla herna a pracovna vybavena kulatými stoly a malými židličkami. V přilehlé zahradě děti pěstovaly květiny a zeleninu, v krytých částech opatrovaly domácí zvířata.*

*Ve své publikaci Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí (r. 1912) popsala A. Süssová nejen zkušenosti své, ale i dalších pokusných škol, které vznikly podle jejího vzoru (Brno – Olomoucká třída – 1910; Boskovice – 1911; Hustopeče – 1911; Holešov – 1912).*

*Reformní snahy A. Süssové se ukázaly i s odstupem let nejen reálné, ale staly se základem pro dnešní řešení mateřských škol. Stejně tak byly akceptovány její snahy poskytnout dětem výchovu blízkou výchově rodinné a respektovat přitom individuální potřeby a zájmy dětí.“*

## 4 REFORMNÍ NÁVRHY IDY JARNÍKOVÉ A ANNY SÜSSOVÉ

Obě tyto ženy se snaží o nápravu naší mateřské školy, vyrůstající z domácího prostředí. V knize “Z dějin předškolní výchovy“ od Bělinové a Mišurcové (1980) je uveden citát Jarníkové: „*Nepřijímat slepě vše, co nám předkládá cizina, ale sledovat vše a reformu české školy mateřské založit na českých poměrech.*“<sup>1</sup> Süssová se zase ve svém spisu (1912) často odvolává na Komenského. Vidíme zde tedy podobné postoje, jako měl J. Uher, který říkal, abychom nepřijímali rouby, které přinášíme z ciziny, pokud si nejsme jisti, že mohou obrodit náš domácí štěp.

### 4.1 Reformní návrhy Idy Jarníkové

K rozboru reformních návrhů I. Jarníkové jsem čerpala z jejího spisu “Školy mateřské“ z roku 1926.

V kapitole s názvem “Život ve škole mateřské“ píše: „*Dobrá škola mateřská pozná se z ovzduší, které tam je domovem: ukázněné veselí, pravé dětské radosti, atmosféra láskou dýšící jsou zárukou správné výchovy. Výlučné užívání určitého systému výchovného se nedoporučuje: děti mají být vedeny co nejpřirozeněji. Učitelka má znáti mnohé, ale užítí vždy jen vhodného. Hlavní zásadou jest: individuální vývoj s ohledem k společenskému soužití a k společenským povinnostem. (...) Musí tu býti výchova rodinná, kterýžto výchovný princip jest požadován pro malé děti jako jedině správný, neboť dítě před svým šestým rokem nemá býti školeno, ale vychováváno, vyvíjeno. Má býti podporován všestranný rozvoj dítěte, ale to se musí dít tak, aby to neodporovalo rázu rodinné výchovy.*“

„*Čas ve škole mateřské rozděluje se tak, aby děti měly pravidelnou životosprávu, na niž záleží: hlavně jídlo má být podáváno včas a pravidelně, aby nekazilo chuť k obědu a pod. Jinak se čas přesně nerozděluje, zaměstnání řídí se podle ročních dob (v zimě děti déle spí a později přijdou, nejsou-li nuceny k vůli matčinu zaměstnání vstávat dřív, v létě jsou děti hojněji venku a pod.), podle nálady dětí (někdy je dlouho baví volná hra, jindy se nemohou do ní dostat).*“ (Jarníková, 1926, s. 13-14)

K dennímu programu Jarníková píše: „*Když si děti pohrály a hračky uklidily, následuje zábava učitelkou řízená, všem dětem společná, ač jsou též školy mateřské, kde se děti celý den*

---

<sup>1</sup> JARNÍKOVÁ, I. Výroční porada učitelek mateřských škol. *Časopis učitelek mateřských škol*, 1913, č. 1, s. 9.



*zaměstnávají podle svých zálib – k tomu však jest třeba menšího počtu dětí.“ (Jarníková navazuje v poznámce, že „pro vývoj mravní povahy jest nutno, aby děti aspoň někdy byly nuceny vyhověti; děti rozmazuje stálé vyhovování.“) „Jinak se střídá zaměstnání volné se zaměstnáním řízeným, buď všem dětem společným nebo skupinovým: děti cvičí tělesně, hrají hry hybné i klidné, zpívají, pozorují obrázky, poslouchají vyprávění, samy vypravují a se ptají, řeší hádanky, hovoří s učitelkou, dramatisují, baví se ručním zaměstnáním, kreslením a pod. Tento program volí se podle nálady a zájmu dětí, podle ročních dob a událostí, musí se dbáti vývoje dětí, vhodnosti materiálu, spontaneity dětské i napodobovacího pudu, musí se pěstovat city sociální, cvičit smysly a řeč, schopnost pozornosti, podporovat duševní, mravní i tělesný vývoj.“*

*„Před druhou snídaní si (děti) umyjí ruce. Pak si usednou a jedí, při čemž jest dbáno slušných způsobů a v zimě vedeny jsou děti k soucitu s ptactvem. Po jídle mívají děti zase volný pohyb a volné hry, nebo větší z nich baví se zas společně pod vedením učitelky. Před odchodem se děti podle možnosti samy obléknou, rozloučí se a odcházejí, aby odpoledne pokračovaly v ranním programu; odpoledne však věnuje se co nejvíce tělesné výchově a ručním pracím výchovným. Vůbec jsou děti podle možnosti venku, v zahradě, na dvorku, na vycházkách.*

*Jsou-li děti ve škole mateřské i přes poledne, po umytí ruček jedí, co nejvíce se při tom samy obsluhují, odpočívají a podle libosti se baví.*

*Občas dopřeje se dětem zvláštních zábav: divadla loutkového nebo maňáskového, výletu, plesu a pod., vánoce a jiné události dají příležitost k dětským radostem.*

*Po celý čas ve škole mateřské vedeny jsou děti k občanské výchově: před vstupem do školy očistí si obuv, samy si odkládají vrchní oděv, uloží jídlo, vyndávají a uklízejí hračky, výrobky i potřeby k nim, pomáhají mladším, event. se přezouvají, myjí, starají se o ptáka v kleci, o rybky v akvariu, o květiny ve vázách nebo v květináčích a v zahradě, někdy pomáhají učitelce, vyřizují vzkazy a pod., rovnají ve skříních, přebírají a chystají materiál k práci a pod. Učí se zdvořilosti, snášenlivosti i jiným společenským ctnostem a způsobům.“ (Jarníková, 1926, s. 14-15)*

V kapitole “Zřizování a zařízení mateřských škol“ Jarníková píše: *„Zahrada k zahradničení nebo aspoň pískoviště a trávník ke hrám, buď v zahradě nebo na dvorku, jsou nutny. Hřiště má býti na čistém, co možno bezprašném místě, na výslunni, ale chráněno proti úpalu. Pro úplně malé děti pískoviště s pískem co nejčistším. Aby se písek častěji mohl propláchnouti, doporučuje se vodovod a dlouhá hadice; zvláště jest to potřebné v horkých dnech, kdy písek rychle vysychá a pak praší. Pískoviště vždy na plném slunci a vždy s přítokem vody. Nízké*

*lávky, na nichž děti pečou své výrobky. Travnatá hřiště pro hry s míčem, skákadlem a pod. Hřiště dlážděné nebo asfaltované pro hry káčkou, kuličkami a pod. Podle možnosti basin pro brodění dětí. Několik stromů nejen pro stín, ale pro hry na škatule a pod., event. skupiny keřů pro hry na schovávanou. Svah pro „válení sudů.“ Kamení pro stavění pokojíčků. Kůlna pro zahradní hračky a nářadí: hrábě, rýče, lopaty, vozíky, kolečka, nádobí do písku, konvičky k zalévání a pod. Zahradničení oddělené, aby nepřekáželo volným hrám. Verandy pro deštivé počasí.“ (Jarníková, 1926, s. 19-20)*

Dále Jarníková specifikuje požadavky její doby na mateřské školy: „budova má býti podle možnosti samostatná, na zdravém volném místě aspoň 600 m<sup>2</sup>, místnosti pro děti mají býti obráceny k slunci; okna mají míti rozměr asi 1/5 plochy podlahy a mají být opatřena pracími záclonami. Co se místnosti týče, počítá se na jedno dítě 3 m<sup>2</sup> podlahy (nejméně 1 ½ m<sup>2</sup>), 12 m<sup>3</sup> vzduchu (nejméně 4-6 m<sup>3</sup>), v ložnici o něco méně.

*Je-li mateřská škola v jiné budově (školní, radnici a jiné), má jí býti vyhrazena zdravá, slunná část a vchod má býti podle možnosti zvláštní (z důvodu bezpečnosti – při požáru, z důvodů zdravotních – při nakažlivých nemocech). Místo schodů může být někde rampa. Místnosti mají býti aspoň dvě: herna a pracovna, při více odděleních stačí po případě v budově jedna společná herna. Tento dvousíňový systém jest důležitý pro možnost častého větrání mezi dnem a častého mytí. Vedle těchto světnic jest třeba řádně splachovacích klosetů, dále je žádoucí zvláštní šatna, v níž lze umístit zařízení pro umývání dětí mezi dnem.*

*Nátěr místností doporučuje se prostý, aby se mohl co nejčastěji obnovovat. Podlahy a vůbec vše tak zařízeno, aby se mohlo snadno čistit.*

*Řádná ventilace a topná tělesa podporují zdraví dětí.*

*Kde jest třeba celodenní péče o děti z důvodů sociálních nebo zdravotních, musí být postaráno o zařízení k polednímu stravování dětí a k odpočinku: o jídelnu, o ložnici s lehátky, jež mají být buď skládací a přenosné nebo sklápěcí na zdi; každé dítě má mít své lůžko; žíněnka a ostatní potřeby musí být po každém užití řádně větrány a pravidelně čištěny. Někde mají i koupelnu, již je třeba hlavně v jeslích, nebo kde jsou zvlášť bídné poměry sociální a hygienické v rodinách dětí; jinak se nedoporučuje přejímání všecku péči o dítě (proč?).*

*Zařízení k dennímu a častému mytí rukou jest však nezbytné (v každém oddělení aspoň jedno umývadlo s příslušenstvím; ručník má míti každé dítě svůj, ať již školní nebo z domova přinesený).*

*Před dveřmi škrabáky a kartáče na obuv, rám pro vyhlášky rodičům, ve světnici praktický koberec k sedění na zemi při různých hrách.*

*Doporučuje se, aby byl v budově též byt pro správkyni a pro opatrovnici.*

*Je-li mateřská škola ve vlastní budově, snad tam bude místo i pro ředitelnu nebo sborovnu, kabinet, kuchyň.*

*Zařízení má být hygienicky nezávadné, účelné, z dobrého materiálu, vhodně natřeno, prosté, ale vkusné. V pracovně doporučují se rovné stolky bez podlah pro 2-6 dětí a lavičky nebo vedle nich i židle. Jsou-li stolky pro 6 dětí, sedí na delších stranách po dvou, na kratších po jednom dítěti. Stolky mají být lehce přenosné, ale při tom stabilní, aby se nekácely. Lze je sestavit i k skupinovému zaměstnání i k práci podle společného vzoru; k vyprávění stačí obrátit židle čelem k vyprávěči nebo do kruhu. Podium do mateřské školy nepatří; učitelka má být vždy mezi dětmi, ne na povýšeném místě. Nízké skříně vsazené do zdi pro potřeby k dětským zaměstnáním (nejlépe přihrádky pro každé dítě) a pro výrobky dětské, jakož i pro hračky jsou nejlepší, aby nezabíraly mnoho místa; vyšší oddělení těchto skříní slouží pro knihovnu a pro různé pomůcky učitelčiny. V učitelčině koutku bude stůl a židle, nějaká závěsná polička s květinami a soškami, event. i s příruční knihovničkou. Tabule pro učitelku i pro děti budou černé a šedé, pro bílé i barevné kresby – mohou být sklápěcí, v plentě, nebo na zdích. Stojánek s akváriem nebo klec s kanárkem oživí místnost a dá dětem příležitost k pozorování i k péči.*

*V herně budou lavičky u zdi, aby nepřekážely v pohybu dětí, několik sklápěcích stolků, nízké skříně ve zdech pro hračky (hračky mohou být také v lavičkách), ve vyšších odděleních skříní mohou být noty a knihy pro tělesnou výchovu, polička pro potřeby k hybným hrám (míče, obruče a pod.), podle možnosti klavír, Otčenášková stavebnice a jiné nářadí, koutky pro dětské hraní; event. to může být i v t. zv. pracovně. V herně může být též loutkové divadlo a konečně stoly pro hry pískem.*

*V šatně a umývárně budou věšáky pro vrchní oděv (nejraději přenosné a dál od zdi), místo pro odložení obuvi, stojan s věšáky pro ručníky a žínky, misky s mýdlem, pro hrnečky k pití, konečně umývadla a výlevy, též domácí lékárnička.*

*Pitná voda musí být v budově nebo v bezprostřední blízkosti.*

*Na chodbě bývá vyvěšen aspoň výňatek z domácího řádu, jenž obsahuje hlavní pravidla a ustanovení. “ Následuje jeho návrh, jaký asi může být. Má osm bodů;*

*První bod říká: „Účelem školy mateřské jest podporovati a doplňovati domácí výchovu dítek školou ještě nepovinných, a to cílevědomou péčí o všestranný jejich rozvoj.“*

*Druhý bod zní: „Prostředky vychovávací ve škole mateřské jsou: zaměstnání, kterými se vzdělává napodobivost a tvořivost, hry tělesné se zpěvem i bez něho, nazírání na předměty a*

*obrazy a hovory o nich, povídky a básničky, konečně lehké práce zahradní. Vyučování ve způsobě školní se nepřipouští. “*

Bod třetí zní: *„Do školy mateřské přijímají se děti mezi 3. a 6. rokem věku. Děti, které mají nějakou vadu, z níž by mohlo vzejíti nebezpečí jiným dětem, nemohou býti přijaty. “*

Bod čtvrtý např. zahrnuje: *„Hlavní zápis koná se se zápisem do školy obecné, ale podle místa přijímají se děti kdykoliv mezi rokem.*

*Při zápisu jest se vykázati rodným listem, očkovacím listem a potvrzením lékaře o zdraví dítěte a spolubydlících.*

*Rodiče jsou povinni posílati zapsané děti čistě oděné, umyté, učesané, jakož i opatřené kapesníkem. “*

Bod pátý uvádí i to, že *„v jedné místnosti nesmí být více než 40 dětí (je-li místnost malá, musí býti určen počet menší). “*

Sedmý bod se týká kontaktu mateřské školy s rodiči: *„Hovorům učitelky s rodiči vyhrazena jest doba mezi 8. a 9. hod. ranní. “* A dále: *„Jiné návštěvy ve škole mateřské povoluje správa školy mateřské po předchozím ohlášení. “*

Osmý bod říká: *„Školné se neplatí. “* (V případě celodenního pobytu dítěte v mateřské škole však rodiče platí polední stravování, o čemž hovoří bod šestý.)

A dále Jarníková uvádí, jak by asi mohlo být sestaveno rozdělení času: *„Dopoledne: příchod dětí do 9 hod. Pozdrav. Prohlídka osobní čistoty, uložení jídla a šatstva, volný rozhovor, volné hry a zaměstnání. 9-10 hod.: úklid hraček, tělesná cvičení a hry, společný program. 10-11 hod.: východ, mytí rukou a jídlo, načež volné hry nebo klidné zaměstnání, 11-11 ½ hod.: hry hybné, uklidnění, odchod.*

*Odpoledne: příchod dětí do 3 hod., program jako do 9 hod. Od 3-4 hod.: úklid hraček, tělovýchova, klidné zaměstnání, úklid, odchod.*

*V příznivém čase jsou děti co nejvíce venku (v zahradě, na hřišti, na vycházkách). “*  
(Jarníková, 1926, s. 20-23)

V kapitole “Zřizování a zařízení mateřských škol“ Jarníková píše také o potřebách k zaměstnání. *„Pro 30 dětí by mohlo stačit: bedna materiálu k stavění (různé špalíčky, cívky a pod.), 10 stavebnic, krabice různých desek ke kladení (čtverců, koleček, trojúhelníků a pod.), krabice hůlek různě dlouhých a kroužků a polokroužků různé velikosti (3-4 rozměry, hůlek po 100 kusech, kruhů po 50 kusech), 10 dřevěných prkének s otvory ke kladení kuličkové*

*mosaiky, kuličky různých barev (též mohou být korálky různých tvarů, jež by se po stolku nekoulely), 1000 korálků k navlékání, 20 motoužů na ně, 20 štětců a misek (rozdělených ve 3-4 přihrádky), vodové barvy, 10 nůžek se zakulacenými konci, 30 tužek obyčejných, pro 10 dětí barevné tužky, 2 kladívka, pro 30 dětí potřeby k modelování; materiál k výrobě hraček dětmi: papír, látky, hůlky, dřevo, plody, větvičky, korálky aj.“ (Jarníková, 1926, s. 23)*

V odstavci o hračkách můžeme číst: „*Pro výchovu rytm. a hudebního smyslu: 2 tamburiny, 1 buben, 1 triangel, rolničky, event. klavír nebo housle pro učitelku.*

*Pro volné hry: několik loutek, věci do kuchyně, do prádelny, do pokoje, věci k udržování pořádku v těchto místnostech (smetáky, kartáčky, utěrky a pod.), vozíky, košíky, dřevěná a jiná zvířata, Otčenášková stavebnice, několik obrázkových knih, sbírka plodů, šátky, květy a j. potřeby pro dramatisaci a podobně.“*

Dále je výčet zařízení mimo nábytek: „*k mytí (viz šatnu); k pití 1 džbán, 30 koflíků; k čištění 1 kartáč na šaty, 2 houby na tabule, 4 utěrky na prach, 1 oprašovač z peří, 1 smetáček s lopatkou; k jídlu 30 talířků nebo košíčků, 12 ubrusů, 6 misek na odpadky z jídla; 6 váz stojí na poličkách, při jídle mohou se dát doprostřed stolků; 1 koš na papír a odpadky, 1 zdravotní plivátko, 1 lékárnička s potřebami.“*

K pomůckám a obrazům Jarníková píše: „*Nejlepším názorem jest skutečnost, příroda a život; vlastní dětské zážitky a zkušenosti jsou nejučinnější. Někdy však jest nutno sáhnouti k doplňku nebo náhradě skutečnosti a tomu poslouží obrazy, modely a jiné věci. K obrazům bude poukázáno v příručkách jiných; mají být umělecké, podle možnosti české, jasné, nepřehlédnutelné, dětem obsahově přístupné, plné života. Nejlepšími modely vedle darů přírody, (plodů, listů a pod.) jsou hračky, jimiž si děti hrají a několik dekorativních předmětů k ozdobě dětských světnic (zvířátka na vodu, sošky, vázy a pod.).“ (Jarníková, 1926, s. 23-24)*

Z kapitoly „Úřední knihy, spisy a vyhlášky“ zmíním: „*Osobní archy zavádějí se někde vedle seznamu dětí; jsou v nich rubriky: 1. číslo pořadové, 2. jméno dítěte, 3. den a místo narození, 4. příslušnost, 5. datum očkování, odbyté nemoci, 6. byt nebo jiné soc. poměry, 7. data o rodičích. O každém dítěti mohou také býti vedeny fyziologické nebo psychologické záznamy. Tyto archy mohou dobře posloužiti učitelce školy mateřské, jakož i pozdějším vychovatelům dítěte i jeho rodičům; ovšem musí býti zachováno úřední tajemství, nemá-li arch působiti spíše zlo než dobro.“ (Jarníková, 1926, s. 25)*

A na závěr cituji odstavec z kapitoly „Účel mateřských škol“, který se týká dnes velmi živého tématu: „*Docházka do mateřských škol jest u nás nepovinná, ale mnoho se přemýšlí o tom, aby byla povinnou pro děti sociálně neb jinak ohrožené, jako to bylo na Slovensku již za vlády*

*maďarské. Ve Švýcarsku prof. Dr. F. Villiger, školní lékař, volá po povinné docházce pro děti mezi 5. a 6. rokem, aby se mohla zkoumati dětská inteligence; děti opožděné nebyly by pak přítěží v obecné škole. Příprava pro obecnou školu byla by mnohem stejnoměrnější než dosud.“ (Jarníková, 1926, s. 10)*

## **4.2 Reformní návrhy Anny Süsové**

Podkladem pro spis Süsové „Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí“ z roku 1912 jsou, dle autorčiny předmluvy k tomuto spisu, její kratší i delší zprávy časopisecké, když byla reforma po „sjezdu pěstounek moravských o reformě škol mateřských“ v květnu 1907 živějším tématem.

Süsová vidí hlavní záporný fakt ve vyučování v mateřských školách po školském způsobu. K tomu dodává: „... nestačí říci, že se nebude vyučovat. Podobné ustanovení je již v nařízení ministerském a viděli jsme, že přes ně vyučování ve škole mateřské zdomácnělo. Má-li býti opravdu odstraněno, je třeba odstraniti zároveň vše, co bylo příčinou, že k němu došlo, a jak víme, je toho pěkná řada. Fröbelovy dárky – vlastně způsob jejich užívání – mnohé odstavce v nařízení ministerském, dozor a správa, přípravná výchova pěstounek, osnovy, rozvrhy, mnohé nářadí, pomůcky a tak mnohá jiná věc ještě, o níž dosud nebylo obšírněji mluveno pro menší a podřízenější její význam.“ (Süsová, 1912, s. 33) Süsová dále píše, že pak „nastává ještě mnohem větší a těžší povinnost nahraditi to, co bylo odstraněno.“

*„Základní myšlenka, na které spočívají veškeré mé opravy, je: Až do doby, kdy nastává dítěti zákonná povinnost výchovy školní, t. j. do ukončeného 6. roku, je třeba považovati tělo člověka za neschopné každého vzdělávání rozumu po způsobu školském. V souhlase s náhledy autorit lékařských a paedagogických a v souhlase s tisíciletou praxí musí míti výchova po celou tuto dobu na zřeteli především zdárný vývoj těla dětského; vývoj rozumu omezuje se tu toliko na poznatky, které vyplývají hlavně z tělesného zaměstnání a společenského i věcného okolí dítěte.*

*Aby se toho dosáhlo, bude třeba vymýtit z mateřských škol vše, co zaviňuje přímo neb nepřímou dosavadní školský výchovný ráz a zavést výchovu rázu rodinného.“ (Süsová, 1912, s. 33-34)*

*„Kladu proto jako záporné požadavky po strážce vnější zrušení nařízení ministerského o*

*školách mateřských a dosavadních osnov výchovných – po stránce vnitřní žádám odstranění dosavadních rozvrhů hodin, vyučovacího způsobu školského a všeho nářadí, které k němu navádí, jakož i školské kázně. Ve smyslu kladném pak žádám vydání řádného zákona o školách mateřských, který by nedopouštěl, aby se zahnízdila v prvotní výchově převahou výchova rozumu, dále žádám vydání nových osnov pro prvotní výchovu, v nichž by se náležitě přihlíželo k tomu, že prvotní výchova se vztahuje v první řadě k tělu. – Pro každou školu mateřskou žádám dvě dostatečně prostorné místnosti – hernu a pracovnu – a zahradní hřiště. Dosavadní nářadí v herně budiž rozmnoženo přiměřeně, aby se zde děti po celý rok i jinými než tělocvičnými hrami a cviky mohly zaměstnávat. V pracovně žádám místo stolů a lavic dosavadních zavedení židlí a velkých okrouhlých stolů.*

*V zahradě netřeba zaváděti novot, pokud jde o nářadí, poněvadž zaměstnání dosavadní v zahradě celkem vyhovuje potřebám prvotní výchovy a pokud je změny třeba, dá se zavést beze změny prostředků zaměstnávacích.*“ (Süsová, 1912, s. 34)

Dále ve svém spisu si Süsová bere za podklad ministerské nařízení ze dne 22. června 1872 č. 4711 (jehož znění uvádí ve čtvrté kapitole) a upravuje jeho jednotlivé paragrafy, aby vyhovovaly dle jejího názoru vytknutým cílům:

§ 1. Zákona o školách mateřských a vzdělání pěstounek by zněl: „*Účelem školy mateřské je podporovati a doplňovati domácí vychovávání dětí v tom věku, kdy nejsou ještě povinny do školy choditi.*“ Vypouští se tedy druhá část původního znění zákona – „*připravovati tedy děti k vyučování ve škole obecné spořádaným cvičením těla a smyslů, jakož i přirozeným vzděláváním ducha.*“

§ 2. Süsová nechává beze změny: „*Prostředky vychovávací ve škole mateřské jsou: zaměstnání, kteráž vzdělávají pud k činnosti tvořivé a utvářující, hry v pohybu se zpěvem i beze zpěvu, nazírání na předměty a obrazy a rozhovory o nich, povídky a básničky, konečně lehké práce zahradní.*

*Všeliké vyučování ve způsobě školní naprosto se vylučuje.*“

§ 3. by podle Süsové zněl: „*Do školy mateřské přijímají se děti po ukončeném 3. roku a propouštějí se v době nastávající povinnosti školní. Dle žádosti rodičů neb jich zástupců mohou se děti do školy mateřské každé chvíli přijímati a z ní propouštěti.*

*Přijímati se mohou jen děti té národnosti, pro kterou byla škola zřízena.*

*Rozdělovati děti dle stáří a pohlaví na oddělení vyšší a nižší na téže škole není přípustno.*

*Původní znění má rozdíl v tom, že „do školy mateřské nesmějí se děti přijímati před počítím*

*čtvrtého roku a mají se z ní (...) propustiti, jakmile dokonají šestý rok věku svého. Druhý odstavec třetího paragrafu Süssová ponechává: „Děti, které mají na sobě nějakou vadu, z níž by jiným chovancům mohlo vzejíti nebezpečnost, nemohou do školy mateřské přijaty býti.“*

§ 4. Süssová ponechává rozhodnutí povolaných činitelů; zní takto: *„Školy mateřské zřizovati mohou země, okresy školní, obce místní, spolky, jakož i každá bezúhonná, samostatná osoba soukromá pod výjimkami obsaženými v §§ 5.-16. tohoto nařízení.*

*K otevření takových ústavů potřeby jest schválení zemského úřadu školního.*

*Školy mateřské, jsou-li zřízeny od zemí, okresů školních a obcí místních, slovou veřejnými; jsou-li však založeny a udržovány od spolků a osob soukromých, slovou soukromými.“*

§ 5. v podání Süssové zní: *„Školy mateřské jsou ústavy samostatné, kteréž nelze spojovati se školami obecnými neb jinými. – Doba pobytu dítek ve škole mateřské trvá vyjma neděle, svátky a prázdné dny až 6 hodin denně. Pravidelné zaměstnání trvá však jen 4 hodiny. Volné dny mimo prázdniny jsou jako na školách obecných.*

Pátý paragraf původně zní: *„Škola mateřská může býti samostatná, nebo spojena s některou školou obecnou. Dítka zaměstnávají se v ní, vyjímaje neděle a svátky, denně dvě až tři hodiny dopoledne a dvě hodiny odpoledne; může se však zároveň zařídit tak, aby se do ní dítka braly také na ostatní čas ve dne pod dohled a na stravu.“*

§ 6. Süssová ponechává beze změny: *„Počet dítek dohledu jedné osobě svěřených může nanejvýše 40 obnáseti.“*

§ 7. Süssová upravuje: *„Nejnutnější místnosti potřebné pro každé oddělení na škole mateřské jsou: herna a pracovna. Společně i pro více oddělení mohou býti předsíně na odkládání svrchního oděvu a na nářadí, záchody, volné a kryté hřiště v zahradě, zařízené jako herna. Schodům, pokud možná, je třeba se vyhnouti. Místnosti uzavřené nutno opatřiti řádným větráním.“*

Původní text 7. paragrafu zní: *„Místnosti pro školu mateřskou ustanovené mají míti pohodlné a bezpečné vchody a úplně zdravou polohu, mají býti světlé a tak velké, aby se v nich chovanci volně pohybovali mohli. Schodů, pokud možná, v nich býti nemá.*

*Při škole mateřské má kromě příhodných světnic nebo síní býti dostatečné, přívětivé a chráněné místo ku hraní a pohybům pod širým nebem (t. j. zahrada nebo dvůr s místy ku hraní). Výminky dovolují se toliko ve větších městech a jen při soukromých školách mateřských.“*



§ 8. by podle Süssové zněl: „Škola mateřská opatřena budiž potřebnými prostředky názornými a zaměstnávacími a náradím, kteréž především má podporovati rodinný ráz výchovný. Užívati v pracovně stolkových lavic není dovoleno.“

Původní znění je: „Škola mateřská opatřena budiž potřebnými prostředky názornými a zaměstnávacími, náležitými lavicemi nebo sedadly, stoly s čárkovanými sítěmi a přiměřeným náradím pro tělesné potřeby dětí.“

§ 9. Süssová nemění: „Každá škola mateřská spravována buď dle stanov a plánu zaměstnávacího, potřebám místním vyhovujícího.“

§ 10. Süssová upravuje: „Zakladatel odpovědný je za zevnitřní zařízení a správkyně za paedagogické řízení školy mateřské.

V původním znění je obsahový rozdíl jen v tom, že slovo „správkyně“ je v závorce, za slovem „správce.“

§ 11. v podání Süssové zní: „Výchovu ve škole mateřské obstarává v jednotlivých odděleních buď správkyně nebo pěstounka, kteréž prokáží svoji způsobilost vysvědčením vydaným komisí pro zkoušky pěstounek na školách mateřských.

*Správkyni může se státi pěstounka po dvouleté praxi od nabyté způsobilosti.“*

Původní znění 11. paragrafu je: „Řízení školy mateřské spojené se školou obecnou přísluší správci této školy.

*Správci (správkyně) samostatných škol mateřských mají býti osoby mravné, bezúhonné, které 24. rok věku svého překročily, alespoň vysvědčení dospělosti pro obyčejné školy obecné nabyly a prokázaly, že navštěvovavše nejméně tři měsíce dobře zřízenou školu mateřskou, obeznámily se s podstatou vychovávání na školách mateřských. Dispensi od vysvědčení dospělosti může udělit jedině ministr vyučování, kdykoli jiným způsobem dokonale jest prokázána potřebná způsobilost pedagogická.“*

§ 12. by dle Süssové odpadl. Jeho znění je: „Dítka ve škole mateřské prakticky vychovávati a přímo s nimi obcovati přísluší pěstounkám, které mají předepsanou způsobilost k tomuto povolání (§§ 20.-24.) prokázati.

*Správkyně, má-li tuto způsobilost, může zastávati také úřad pěstounky.“*

§ 13. v podání Süssové zní: „Pro každé oddělení na mateřské škole přidělí se pěstounce k ruce opatrovnice, již přísluší udržovati školu v čistotě a pořádku a vůbec pěstounku v jejím úřadu dle možnosti podporovati.

*Opatrovnice ať je osoba mladší, zdravá a bezúhonná, která prokáže, že si osvojila potřebnou obratnost v zacházení s dětmi. “*

Původní znění 13. paragrafu je: *„Opatrovníci ve škole mateřské může být každá osoba silného těla, zdravého ducha a bezúhonných mravův. “*

§ 14. by Süssová nechala jako dosud, pouze by na počátku vynechala slovo “správce.“ Tento paragraf zní: *„Dosazovati správce (správkyně), pěstounky a opatrovnice přísluší zakladateli školy mateřské, jenž však povinen jest šetřiti při tom § 11. ač 13. a oznámiti to okresnímu úřadu školnímu. Zakladateli zůstaveno jest také ustanoviti, má-li se za užívání školy mateřské platiti honorář a v jaké výši. “*

§ 15. by Süssová nechala jako dosud – *„Každá změna ve správě nebo v řízení školy mateřské, jakož i každá změna v místnosti má dříve oznámena býti okresnímu úřadu školnímu. “*

§ 16. Süssová ve svých reformních návrzích vynechává. Jeho znění je: *„Opoví-li se, dovoleno jest obecnstvu kteroukoli dobou navštívit školu mateřskou. “*

§ 17. v podání Süssové zní: *„Školy mateřské postaveny jsou pod právomoc úřadů školních. K dozoru paedagogicko-didaktickému ustanoveny mohou být toliko osoby ženské neb mužské, které prokážou, že si kromě způsobilosti pro výchovu na škole mateřské neb obecné aspoň pětiletou praxí na školách mateřských získaly dostatečných vědomostí o prvotní výchově. Po stránce zdravotní dohlíží na každou školu mateřskou lékař, jenž jest povinen nejméně jednou za měsíc školu navštívit.*

*Zakladatelům škol mateřských je zůstaveno zřídit sbor přátel školy, jemuž by příslušelo přiměřeně o zdar mateřské školy pečovati mimo záležitosti paedagogicko-didaktické, kteréž přísluší výhradně správce a dozorců. “*

Oproti tomu zní původně 17. paragraf takto: *„Školy mateřské postaveny jsou pod dozorem úřadů školních. Dozor didakticko-pedagogický přísluší c. k. okresnímu dozorců školnímu. Ostatně mají k veřejným školám mateřským dohlížeti místní úřadové školní, k soukromým školám mateřským okresní úřadové školní.*

*Místní úřad školní má toho vůli, přibrati si k přímému dohlížení k veřejným školám mateřským komitét paní příslušných členů obce, kterýž má pak za úkol, školy mateřské čas od času navštěvovati a místnímu úřadu školnímu navrhovati, co by ku zvelebení jich přispěti mohlo. “*

§ 18. by dle Süssové odpadl; jeho znění je: „*Jestli by se v některé škole mateřské nešetřilo pravidel v tomto nařízení obsažených, anebo, by se v ní objevily vady, účelu jejímu na újmu jsoucí, budiž od zemského úřadu školního zavřena.*“

§ 19. dle Süssové zní: „*Ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské zřídí se při některých ústavech ku vzdělání učitelek zvláštní dvouleté kursy učebné.*

Oproti původnímu znění, které má označení § 90. (protože se jedná o jiné, pozdější nařízení), je rozdíl v tom, že před slovem “ústavech” není přívlastek “veřejných,” a je doplněno slovo “dvouleté.” Chybí dodatek, že „*pokud učitelské ústavy samy, s nimiž mateřská škola spojena jest, k tomu příležitosti neposkytují.*“ Druhý odstavec Süssová ponechává: „*Žákyně těchto kursů nabudtež tohož vzdělání, jehož pěstounkám ve školách mateřských potřeba jest, mají-li zdárně působiti, zvláště nechat nauči se rozuměti povaze dětské, ať seznámí se důkladně a zevrubně s účely vychování dítek ve školách mateřských, jakož i s prostředky a způsobem jeho, konečně ať nabudou obratnosti a jistoty u vykonávání povinností, jež pěstounce v mateřské škole přísluší.*“

§ 20. v podání Süssové zní: „*Ku přijetí je žadatelce třeba:*

- a) aby jí bylo při počátku školního roku 16 let;*
- b) mravní bezúhonnosti a tělesné způsobilosti;*
- c) propouštěcího vysvědčení s dobrým prospěchem ze třetí třídy školy měšťanské nebo jiné se školou měšťanskou rovnocenné školy;*
- d) hudebního sluchu a dobrého hlasu zpěvního.*

*Pro zjištění této podmínky podrobí se žadatelka přijímací zkoušce.*

*Nedostatek stáří se nepromíjí.*

*Žákyně, které se během prvních tří měsíců po jich přijetí dle náhledu sboru učitelského nezpůsobilými osvědčí, budtež propuštěny.*

V ministerském nařízení má tento paragraf číslo 91 a od návrhu Süssové se liší bodem c), který zní: „*přípravného vzdělání nařízeného pro přijetí do ústavu ku vzdělání učitelek (§ 15.).* Bod d) už je zase stejný a za ním text pokračuje: „*Podmínky uvedené za c) a d) budtež prokázány přijímací zkouškou. Zkouška, jež vyžaduje c) promíjí se těm, kdož přestupují do kursu přímo z některé přípravné školy, ač jestliže tam závěrečnou zkouškou s náležitým prospěchem podnikly (§ 13).* Dále jsou věty o nedostatku stáří a propuštění nezpůsobilých žákyň stejné se zněním Süssové.

§ 21. v podání Süssové zní: „*Doba vzdělávání trvá 2 roky.*

*Učebné předměty jsou:*

- a) *Vyučování jazykové.*
- b) *Vychovatelství, theorie ve škole mateřské.*
- c) *Vyučování věcné.*
- d) *Praktická cvičení ve škole mateřské.*
- e) *Výtvarné práce.*
- f) *Kreslení od ruky.*
- g) *Zpěv.*
- h) *Tělocvik.*
- i) *Zdravověda.*

*Vyučování předmětům uvedeným pod a), f), g), h), obstarávají učitelé ústavu ku vzdělání učitelek. Pro předměty ostatní jest však c. k. zemské školní radě ustanoviti odborníky, kteří zvlášť vynikají svou znalostí prvotní výchovy.*

*Toto jsou návrhy, o nichž žádám, aby byly pojaty do zákona o školách mateřských a v následujícím uvádím důvody, pro které tyto požadavky kladu. “*

Původní znění paragrafu 92 je: „*Vzdělávací doba jest jeden rok.*

*Vyučování děje se učitelskými osobami ústavu ku vzdělání učitelek.*

*Učebné předměty jsou:*

- a) *náboženství;*
- b) *vychovatelství a theorie školy mateřské;*
- c) *praktické cvičení ve škole mateřské;*
- d) *vyučování jazykové a věcné;*
- e) *kreslení od ruky;*
- f) *výtvarné práce;*
- g) *zpěv;*
- h) *tělocvik. “*

Ohledně učebných osnov pro vzdělávání pěstounek Süssová poznamenává, že „*bude třeba míti na zřeteli zvláště tělesnou výchovu ve školách mateřských.*“ (Süssová, 1912, s. 50) Jedná se o větší týdenní dotaci výtvarným pracem, kreslení a tělocvikem.

Další návrh Anny Süssové se týká výchovné osnovy, který spočívá v důrazu na výchovu těla a zabránění zavádění výchovy školské. Její Výchovná osnova pro školy mateřské vypadá takto:

*„I. Cíl výchovy.*

*Podporovati přiměřeným zaměstnáním vývoj těla, aby nabylo potřebných vlastností pro výchovu rozumovou v době pozdější.*

*II. Prostředky výchovy.*

*a) Hry volné hračkami, v kruhu nebo ve skupinách.*

*b) Tělocvik. Pochody, cvičení řadová, prostocviky.*

*c) Lehké práce zahradní. Hry pískem a hlinou.*

*d) Ruční práce výtvarné ve skupinách dle stáří a dovednosti. Obsahují hlavně modelování, sestavování různých předmětů z příhodného materiálu a volné kreslení.*

*e) Rozmluvy názorné a volné z nejbližšího okolí dětí.*

*f) Vypravování. Povídky a příběhy zejména ze života dětí. Vhodné pohádky a bajky.*

*g) Cvičení paměti. Krátké básničky, říkadla, hádanky a písně.*

*Všeobecně: 1. Zaměstnání s převahou výchovy těla a), b), c), d) musejí býti přiměřena věku dítěte a provádí se jednak v zahradě, jednak v herně po celý rok.*

*2. Zaměstnání s převahou výchovy rozumu e), f), g) koná se tak, aby dívky bez uvědomění výchovných cílů lehce a hravě navykaly ušlechtilým mravům a užitečnému zaměstnání, i aby odvykaly nezpůsobům.*

*K uplatnění těchto snah výchovných využita buď každá význačnější příležitost i mimo pořad zaměstnání.*

*3. Příležitostně jest třeba hleděti i správné výslovnosti a při veškeré výchově dbáno budiž individuality dětí a svéráznosti národní. Všeliké vyučování po způsobu školním a zavádění školské kázně se naprosto vylučuje.*

*III. Doba zaměstnavací.*

*Zaměstnání dětí děje se po celý rok. Letní období jest od 1. května do 15. září, ostatní část roku tvoří období zimní. Přímé zaměstnání činí týdně 20 hodin; dopoledne od 9. do 11. hod., odpoledne od 2. do 4 hod.*

*Doba před přímým zaměstnáním za přítomnosti pěstounky činí v letním období 7 hodin; v zimním 4 hodiny týdně.*

*IV. Pořad zaměstnání.*

IV. Pořad zaměstnání.

D o p o l e d n e				
Od—do	V zimě v herně	V pracovně	Týdně zaměstnáno převahou	
	V létě v zahradě		tělo	rozum
V zimě 1½9—9 V létě 8—9	Volné hry hračkami	—	6 hodin	—
9—¼10	Pochody a pod.	—	1½ hod.	—
Od ¼10 do ¾10	—	Rozmluvy	—	3 hod.
¾10—10	—	Opakování a zábavky	—	1½ hod.
10—¼11	Přestávka		1½ hod.	—
¼11—11	Společné hry dvakrát týdně	Společné zaměstnání čtyřikrát týdně	1½ hod.	3 hod.
O d p o l e d n e				
¼2—2	Volné hry hračkami	—	1 hod.	—
2—3	—	Společná zaměstnání	—	4 hod.
3—¼4	Přestávka		1 hod.	—
¼4—4	Společné neb volné hry	—	3 hod.	—
Celkem týdně hodin			15½	11½

Obr. 1 Pořad zaměstnání

*Ze součtu hodin vysvítá, že zaměstnáním s převahou výchovy těla věnuje se v létě týdně 15 ½ hod., v zimě, poněvadž se děti scházejí později, 12 ½ hod.; zaměstnání s převahou výchovy rozumu věnuje se po celý rok pouze 11 ½ hod. K tomu třeba však připomenouti, že i tato zaměstnání hoví u velké míře potřebám výchovy tělesné.“*

Süssová podotýká, že do dosavadní osnovy pořad zaměstnání není pojat, a proto ho přidala. Látka pro zaměstnání v jejích prostředcích výchovy se naopak s dosavadní osnovou shoduje (Süssová, 1912, s. 53).

Dalším opravným návrhem Süssové je např. to, aby mateřské školy nenapodobovaly školu obecnou v podrobném rozčlenění „učební látky.“ Podle Süssové takovéto soustavné postupování od stupně ke stupni na mateřské škole je nemožné tím, že po celý rok nové děti přistupují, docházka je nepovinná, děti velmi často zůstávají z různých příčin mimo školu. *„Na škole mateřské má tvořiti každá hodina výchovný celek a tyto celky nestojí jako na školách obecných za sebou, ale vedle sebe. Netvoří dlouhý řetězec, jehož posledním článkem teprve je vytknutý cíl výchovný, ale jakoby to byly soustředěné kruhy, kdež cíl výchovy tvoří společný střed. Také individualnost výchovy je v rozporu s každým soustavným postupem hromadným, k němuž uvedené rozčleňování navádí.“* (Süssová, 1912, s. 54)

Z předchozího odstavce vede důsledek, *„že je nutno ponechati pěstounce při výchově jistou volnost, aby dle svého dobrého zdání přiměřeně využívala různých dob ročních a denních, nálady dítek a jiných nahodilých okolností. (...) Také svůj „pořad zaměstnání“ ve výchovné osnově považují za pouhé vodítko, které za normálních poměrů zajisté nejlíp pěstounce poslouží, ale nechci tím nijak omezovati její volnost, aby využívala vhodně každou naskytnuvší se příležitost i mimo uvedený pořad.“* (Süssová, 1912, s. 55)

Co se týče návrhu Süssové na budovu mateřské školy, přikládá velkou důležitost tomu, aby okna herny i pracovny byla obrácena k jihu. Do šatny se má vstupovat *„krytou předsíní, uzavřenou zvenku dveřmi zámkovými, uvnitř dveřmi větrovými.“* (Süssová, 1912, s. 60, 62)

Ohledně zahrady je třeba, *„aby tu bylo kryté ze severní strany stěnou úplně chráněné místo, kolkolem opatřené nízkou dřevěnou ohradou. Před tímto místem, které slouží pro pobyt dětí za deště, je volný prostor s pískovištěm, ku pobytu za pěkné pohody. Stranou buď kousek plochy vyhrazen pro dětské práce zahradní a ostatní prostor, zbývá-li jaký, buď upraven jako zahrada ozdobná, v níž i ovocné stromy neb keře místa mohou míti.“* (Süssová, 1912, s. 62)

K zařízení herny Süssová doporučuje tento nábytek:

*„I. Nástěnné stoly. Na zdi upevněn je rám, ve kterém je vsazena stolová deska 110 cm vysoká a 60 cm široká. Deska dá se sklopiti do vodorovné polohy, při čemž se opírá jednak o rám, jednak o skládací nohy, které při spuštění usadí se hrotem v podlaze. Spuštěný stůl má výšku 60 cm pro zaměstnání dětí ve stoji; dá se však také snížit na 45-50 cm a slouží tak i pro zaměstnání sedících dětí. Okraj stolu obložen je lištami, aby drobné, kulaté věci nepadaly na zem. V úklidu zdobí hernu obrazem, na dolní straně desky upraveným. Na horní části rámu, nad deskou, lze výhodně umístit menší poličku pro různé předměty, hlavně dětmi shotovené. Zaměstnává se u jednoho stolu 7-9 dětí. V herně je potřeba třech těchto stolů.*

II. *Nástěnné tabule. Upraveny jsou podobně jako stoly na spouštění. Místo opěrných noh mají však skládací konsoly, o něž se opírá deska při spouštění. Deska je 100 cm široká, 60 cm vysoká, po jedné straně (líc v poloze svislé) černě natřena pro kreslení, po druhé (líc v poloze vodorovné) opatřena vzorkovadlem. U různých tabul (jsou v herně tři) jsou vzorkovadla různá, a lze jich střídavě používat. V poloze vodorovné je výška 60 cm.*

III. *Věšáček je volně postavený rám po způsobu školních počítadel, 100 cm široký, 120 cm vysoký se čtyřmi, vodorovně napnutými dráty ku zavěšování různých drobných hraček. Dráty jsou vzdáleny 15 cm jeden od druhého a poslední jest 50 cm nad podlahou.*

IV. *Polička na obrázkové knihy, nalepování obrázků i malování barvami má přihrádku otevřenou, je asi 60 cm široká a zavěšena je na zdi ve výši 60 cm.*

V. *Kolébka (houpačka) je velmi vhodná náhrada za dosti nebezpečného koníčka. Je to bedna s dvěma sedadly a polookrouhlým dnem, asi 90 cm dlouhá, v prostranicích vykrojená, aby byl umožněn vstup. Děti zabezpečují se při kolébání řemeny. Pro bezpečnost dětí přihlížejících je dobře opatřit kolébku ohradou. Opěrné hrany dna kolébky jsou vhodně obloženy gumovými pruhy k zamezení hluku.*

VI. *Lavičky jsou truhličky 60 cm dlouhé, jichž víka slouží za sedadla. Opatřeny jsou 12 cm vysokými nožkami a mírně nakloněným opěradlem. Výška sedadla nad podlahou je asi 24 cm.*

*Veškerý nábytek opatřen jest přiměřeným nátěrem barvy světlé a buď vždy dbáno, aby byl také vkusný, aby byl ozdobou herny a tak i svým zevnějškem napomáhal výchově dětí.“*

A co poznamenává Süssová ke hračkám, sloužícím k zaměstnání dětí v herně? Je jich „*třeba opatřiti značné množství. Nemusí to býti hračky drahé a umělé, naopak, čím jednodušší je užívání jich, tím jsou trvalejší a prospěšnější. Jednoduché loutky na převlékání, pohybliví panáci, figurky zvířat, lidí, domky, stromky, náčiní kuchyňské, prádelní, kupecké, postýlky, malá pohovka, míče, kuželky, - toť jeden oddíl hraček, s nimiž se děti velmi rády baví v menších skupinách. – Kolébka, vzorkovadla, tabule, spojovací špalíky, různé stavebnice a náčiní k vyfukování bublinek mydlinových, obrázková kniha na poličce, - tvoří opět jiný druh zábavy.*

*Zvláštností mezi hračkami jsou některé věci, kteréž původně nijak nebyly určeny pro hru – jejich účel, měly-li jakého, byl docela jiný – avšak svým množstvím, svou stejností a i jinými vlastnostmi jsou dětem stejně milé, ba často i milejší jako jiné hračky. Poříditi dají se snadno i bez peněz, a jsou to: knoflíky, zátky korkové, cívky od nití a jiné, špalíčkové odpadky stolařské*



*a soustružnické, odřezky knihařské a jiný podobný materiál, z něhož se dá pořídit velice vhodný výběr, který poskytuje dětem pěknou látku ku tvoření.*

*Ku splétání copů troj- až pětiramenných zavěsíme na příhodném místě různobarevné tkanice, šňůry, anebo lýkové proužky.*

*Veškeré hračky v herně mají při úklidu svá vykázaná místa buď na věšáčku – za tím účelem opatřeny jsou háčkem – anebo v lavičkách, nebo konečně i na jiném vhodném místě, aby nepřekážely zaměstnání, které vyžaduje volného prostoru.*

*Také výzdobě stěn slušnou malbou je třeba věnovati přiměřenou pozornost.*

*Nezbytný jest teploměr, a dobré i účelné jsou hodiny s velikým ciferníkem.“ (Süssová, 1912, s. 66)*

Na straně 67 Süssová k tvrzení o prospěšnosti hry pro dítě jako jeho hlavního, nutného zaměstnání, ve svém spisu píše: „*Je nesporno, že dítě má právo na život dětský, tak jako má každý věk své vlastní nároky, a toto právo nemá nikdo rušit snad proto, že dítě je bezbranné, a nejméně je smí rušit mateřská škola, jejíž úkolem právě je, řídit prvotní výchovu tak, jak toho dětský věk vyžaduje.*

*Heslem školy mateřské buď vždy: Dítě zůstaň dítětem.“*

Vedle her a tělocviku uvádí Süssová jako zaměstnání v herně také kreslení. Píše k tomu: „*V nové škole mateřské nepokládám kreslení za zvláštní předmět, jemuž by bylo třeba věnovat určitě vytknutou dobu a také je neprovozují v pracovně. Je dětem zábavou a koná se na tabulích nástěnných současně s volnými hrami zrovna tak volně jako tyto.“ (Süssová, 1912, s. 71)*

A jaké je nové zařízení pracovny?

*„I. Stůl pro pěstounku. Je upraven na způsob notového pultíku a deska jeho se dá sklánět z polohy vodorovné do šikmé. Velikost desky jako u obyčejných stolů školních neb o něco menší.*

*II. Dvě židle pro pěstounku a hosty upraví se vhodně k ostatnímu nábytku.*

*III. Skříň pro pomůcky je obyčejných známých tvarů a rozměrů. Dobře je, umístí-li se do výklenku ve zdi.*

*IV. Rohové skříně jsou dvě, vyplňují kouty světnice a jsou proto trojboké. Výška je obyčejná, šířka bočních stěn 70-80 cm. Od polovice výšky jsou zasklené. Na poličkách ve skříních vystavují se práce dětí a různé modelky. V části spodní ukládají se pomůcky.*

*V. Okrouhlé stoly pro děti jsou čtyři, mají 50 cm. výšky a 150 cm. v průměru. Stojí na čtyřech nohách.*

*VI. Židličky pro děti jsou trojí velikosti. Sedadlo je nad podlahou 22-24-26 cm., v předu je 33 cm. široké a 25 cm. hluboké. Opěradlo je mírně na zad skloněno a má ellipsový otvor se svislou velkou osou, kteréhož děti užívají sedí-li někdy s pažema na zad složenýma. Nohy jsou široké a opatřeny gumovou podložkou.*

*Co bylo řečeno o nátěru a vnější úpravě náradí v herně, platí i o nábytku v pracovně a netřeba se více o tom rozšiřovat. Jako v herně tak i v pracovně je nutno postarat se o slušnou výzdobu stěn vhodnou malbou.“*

Dále se ve svém spisu Süssová věnuje také Fröbelovým dárkům. Stojí za povšimnutí, co k jednomu z nich poznamenává: „Devátý dárek, vystřihování, se v našich školách neprovádí pro možné nebezpečí. Tohoto ubylo by značně, kdyby se konalo u okrouhlých stolů a děti seděly k nim bokem. Vystřihování by zajisté mládež zajímalo, neboť je to zaměstnání velmi tvořivé. – Zkušenosti o něm nemám, poněvadž je také neprovozují, avšak jedna věc se mi zdá na pováženou. I kdyby děti ve škole užívaly nůžek bez hrotů, zůstává přece nebezpečí, že si mohou snadno ublížiti napodobující doma to, v čem se ve škole za pečlivého dozoru vycvičily.“ (Süssová, 1912, s. 88)

V kategorii jiných zaměstnání uvádí Süssová např. lepení. „Několik nádobek s hustým škrobem, pro každé dítě malá tyčka a hromádka proužků papírových do prostřed stolu je materiálem nevyčerpatelným ku tvoření samostatnému. Potřebných proužků nabudeme snadno u knihaře, kde tvoří zbytečný odpad. Slepujeme domky, okna, nábytek, řetězy, míry, praporky, čáky a vše, nač si dětská obrazotvornost vzpomene. I věci užitečné pro jiná zaměstnání si děti samy shotovují. Navinují-li se proužky na tenké tyčky (špejlký) a konce zalepíme, povstávají trubky, které se dobře hodí k stavění, kladení i navlékání jako korálky. Kabelky a kornouty slepené jsou trvanlivé a hodí se dobře ku hrám s fazolemi nebo pískem. I věci z papíru skládané nabudou slepením trvanlivosti a pro děti větší ceny.“ (Süssová, 1912, s. 90-91)

A jaký názor má Süssová na zpěv v mateřské škole? „Jako kreslení, tak ani zpěv nepovažují za předmět, kterému by se děti měly učit v hodinách zvlášť určených. Ne snad proto, že bych jej považovala za tak bezcenný, že by nezasluhoval samostatného pěstění; naopak jsem přesvědčena o značné jeho ceně výchovné a považují ho za velmi vhodného průvodce pro

*četná zaměstnání ve škole mateřské. A právě při těchto zaměstnáních nalézáme jak pro hojné pěstování zpěvu, tak i pro nacvičování vhodných písní dosti přiměřených chvil – mnohem přiměřenějších, než jsou přesně určené chvíle, kdy se musí zpívat, ať se chce nebo ne. (...) Co do obsahu a nápěvu volme vždy jen vhodné písně lidové a nekazme jich podkládáním různých „umělých“ textů.“ (Süsová, 1912, s. 92, 94)*

### **4.3 Porovnání reformních návrhů s dnešní dobou**

Z uvedených úryvků obou spisů je vidno, že mnoho myšlenek a návrhů těchto dvou žen opravdu vedlo ke zlepšení podmínek výchovy předškolních dětí, protože se v průběhu let v praxi osvědčily, a i dnes se předškolní výchova řídí některými stejnými principy a zásadami.

Individuální vývoj (s ohledem k společenskému soužití a k společenským povinnostem) je u Jarníkové hlavní zásadou. Také pro Süsovou je individuálnost výchovy stěžejním bodem. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se individualizace týká hned dva z jeho hlavních principů – akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a jejich důsledné promítání do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání, a dále umožňování rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb (Smolíková a kol., 2004, s. 6). „*Poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření*“ je jedním z dílčích vzdělávacích cílů sociálně-kulturní vzdělávací oblasti tohoto dokumentu (Smolíková a kol., 2004, s. 26).

Jarníková i Süsová staví za model pro předškolní výchovu rodinu, domácnost. Myslím si, že i to je dnes v institucionálním vzdělávání předškolních dětí stále platným ideálem.

Dostatek možnosti pro uplatnění dětské spontaneity u Jarníkové a důraz na volnou hru u Süsové jsou, jak dobře víme, velmi důležité, a i dnes patří mezi principy předškolního vzdělávání.

Obě reformátorky pokládají za zásadní zřízení dvou místností – herny a pracovny (u Süsové pro každé oddělení, Jarníková v případě více oddělení připouští jednu společnou hernu v budově). Dle Süsové může být pro více oddělení i šatna a záchody, a dále je podle ní třeba, pokud je to možné, vyhnout se schodům. Jarníková má tvrzení o schodech mírnější – místo nich může být někde rampa.

Z dnešní praxe vidíme, že vedle pracovny je i herna skutečně potřebná pro každou třídu mateřské školy, stejně tak šatna a záchody. Schody jsou dnes v mateřských školách naprosto běžné.

Jako stejnou nutnost vidí obě ženy skutečnost zahradního hřiště. K pískovišti Jarníková uvádí, že má být vždy na plném slunci a vždy s přítokem vody. Myslím si, že by bylo dobré, aby to tak v dnešních mateřských školách bylo zařízeno.

Je pozoruhodné, že Jarníková v rámci zahrady pamatuje také na svah, protože i dnes hodnotíme členitost terénu jako vhodnou.

Na nepřízeň počasí pamatuje Jarníková návrhem na verandy a Süssová na kryté hřiště v zahradě, což v nynějších zahradách při mateřských školách není běžné.

Také zahradničení, které obě ženy navrhují, není dnes v mateřských školách zvykem. Stojí za zamyšlení, jestli tak děti nejsou ochuzeny o dovednost pracovat s náradím, jako jsou hrábě, rýče, lopaty, vozíky, kolečka, konvičky k zalévání apod., a o z toho vyplývající zkušenost společné práce na zahradě a pěstování zeleniny.

Ohledně vnitřního zařízení, konkrétně umyvadel, Jarníková píše, aby bylo na oddělení aspoň jedno, což by dnešním předpisům nevyhovovalo, ale obě reformátorky prokazují, že na hygienické podmínky a čistotu velmi dbají. Tyto, z dnešního pohledu nedostatky ve vybavení, jsou jistě pochopitelné vzhledem k nákladnosti takového zařízení v tehdejší době.

U obou žen vidíme jasné zamítnutí dosavadních školních lavic v mateřské škole. Jarníková navrhuje rovné, obdélníkové stoly a Süssová okrouhlé. V dnešních mateřských školách se setkáváme se stoly, jejichž tvar (po spojení dvou stejných stolů) je kulatý nebo několikaúhelný, popř. s jejich kombinací se stoly obdélníkovými, a taktéž se dle potřeby zaměstnání různě sestavují.

Tabule už dnes v místnostech mateřských škol nejsou běžné, ale bývají na školní zahradě.

Obě navrhovatelky měly v herně sklápěcí stolky, kdežto v dnešních hernách stolky nejsou.

Klavír je dnes ve velké většině heren; Jarníková ho navrhuje “podle možnosti,” jinak u ní pro hudební činnosti shledáváme některé z tzv. Orffových nástrojů, a v návrhu Süssové zmínka o hudebních nástrojích zcela chybí.

Za zajímavé pokládám stoly pro hry pískem v herně u Jarníkové, se kterými se dnes setkáváme spíše zřídka. Reformní návrhy však i tímto získávají platnou hodnotu, protože

měly za cíl rozvíjet všechny smysly dětí, tak jako to je cílem i dnes (v biologické vzdělávací oblasti RVP PV, s. 16).

Tak jako se dnes mají rodiče dětí seznámit se školním řádem, se dle Jarníkové měly na chodbě vyvěsit „hlavní pravidla a ustanovení z domácího řádu.“ Prvním ustanovením je v něm definování účelu mateřské školy – podporovat a doplňovat domácí výchovu dětí školou ještě nepovinných, což vychází z ustanovení v ministerském nařízení z roku 1872, a Jarníková ještě přidává, že se to má dít cílevědomou péčí o jejich všestranný rozvoj. Srovnáme-li to s prvním z úkolů předškolního vzdělávání, uvedených v RVP PV, vidíme velkou podobnost – „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“ (Smolíková a kol., 2004, s. 7)

Vzdělávací prostředky, uvedené u obou reformátorek a taktéž vycházející z ministerského nařízení, patří i dnes do vzdělávací nabídky, představující „*soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů.*“ (Smolíková a kol., 2004, s. 15)

Co se týče věku dětí v mateřské škole, obě ženy dolní věkovou hranici posouvají oproti ustanovení v ministerském nařízení na třetí rok, horní hranice je u Jarníkové stanovena do šestého roku (pro přijetí); Süssová věkovou hranici nespecifikuje a píše, že se děti propouštějí v době nastávající školní povinnosti. V dokumentu RVP PV se k tomu dočteme: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let.*“ (Smolíková a kol., 2004, s. 7)

K tomuto věkovému ohraničení je zároveň v obou návrzích (i v ministerském nařízení) napsáno, že „děti, které mají nějakou vadu, z níž by mohlo vzejít nebezpečí jiným dětem, nemohou být přijaty.“ V dnešní době naopak můžeme zaznamenat posilující trend ve snahách o integraci dětí s různými problémy do běžných tříd mateřských škol.

Süssová ve stejném bodě svého reformního návrhu má navíc např. i to, že není přípustno rozdělovat děti dle stáří a pohlaví na oddělení vyšší a nižší na téže škole. My dnes podle pohlaví jistě děti nerozdělujeme, ale podle věku ano, takže vznikají skupiny dětí stejně starých v rozmezí většinou zhruba dvou let. Nutno dodat, že v prostředcích výchovy své výchovné osnovy Süssová navrhuje ruční výtvarné práce provádět ve skupinách dle věku a dovedností, tedy že při práci s dětmi zohledňuje jejich rozdílné kompetence.

Jarníková uvádí jako nutnost pro zápis předložení rodného listu, očkovacího listu a potvrzení lékaře o zdraví dítěte (a spolubydlících), což jsou i dnes podmínky zápisu dětí do mateřské školy.

K počtu dětí v jedné třídě – obě reformátorky nechávají ustanovení ministerského nařízení o maximálním počtu čtyřiceti dětí v jedné třídě beze změny. Dnes máme tento maximální počet snížen na 28.

Ohledně otevřenosti mateřské školy vůči návštěvám se reformní návrhy jeví jako vyhovující – po předchozím ohlášení jsou povoleny. Sice tento návrh nepočítá s možností např. přítomnosti rodiče s dítětem v mateřské škole v době jeho adaptace jako dnes, ale vykazuje známky větší otevřenosti, než jak tomu bylo za komunistického režimu v druhé polovině 20. století.

Školné se dle reformního návrhu Jarníkové neplatí. Dnes rodiče měsíčně hradí poplatek za předškolní vzdělávání v mateřské škole.

V organizaci dne u Jarníkové a Süssové nalezneme oproti dnešku malé odlišnosti, ale jinak zde vidíme velkou podobnost.

V návrzích se počítá s příchodem dětí do devíti hodin, kdy začíná společný program, a svačinou v 10 hodin. Dnes je doba, do které děti mohou přicházet, posunuta dříve, tím i dříve začíná společný program a svačina.

Obědvání dětí ve školce bylo za Süssové výjimkou, dnes to je, vzhledem k povinnosti mateřské školy zajistit stravování, samozřejmostí. Těž svačiny si tedy děti dnes již nenosí z domova.

I dnes je snaha, aby byly děti za příznivého počasí co nejvíce venku.

Jako dobu pobytu dětí v mateřské škole Süssová uvádí až 6 hodin denně, kdežto dnes je to až třeba 10 hodin denně, i déle. Jarníková (1926, s. 11) již ale píše, že *„jest někde zavedeno, že děti v mateřských školách mohou býti i do 6 hodin večer - podle pracovní doby rodičů.“*

Ohledně potřeb k zaměstnání a hrám si myslím, že bychom se u Jarníkové a Süssové mohli inspirovat jednoduchými věcmi, jako jsou špalíčky, cívky, knoflíky, korkové zátky, knihařské odřezky, které svým množstvím, jednoduchostí, a tím univerzálností, mohou dětem dobře posloužit. Možná už dnes není tolik možností získat věci, jako knihařské odřezky a špalíčkové odpadky od stolařů a soustružníků, ale může nám to být dobrým podnětem.

Taktéž na vhodném místě zavěšené různobarevné tkanice, šňůry, anebo lýkové proužky, jak píše Süssová, k možnosti splétání copů, vidím jako obohacení pro zaměstnání dětí v dnešní

mateřské škole.

U Süssové mě také v návrhu na vybavení zaujaly “hodiny s velikým ciferníkem,” protože i dnes jsou hodiny s ručičkami využívány pro orientaci dětí v čase.

Kreslení Süssová pojímá jako zcela dobrovolnou, neřízenou činnost, stejnou jako volné hry, a také zpěvu nevyčleňuje zvláštní dobu, ale má být doprovodem při zaměstnáních. V tomto směru se dnešní praxe liší – kreslení i zpěvu se učitelky věnují i v řízených činnostech.

U používání nůžek dětmi v mateřské škole si lze povšimnout, že Süssová je z důvodu bezpečnosti nevyužívá, ale Jarníková ve výčtu pomůcek pro děti uvádí 10 nůžek se zakulacenými konci. Důvěru v přirozené schopnosti dětí Jarníková prokazuje i dále, zmínkou o dvou kladívkách.

Ze zaměstnání jsem v citacích Süssové uvedla lepení pomocí hustého škrubu a tyček, které se mi zdá jako zajímavá činnost, kdy by si děti vyzkoušely lepení tak, jak se provádělo dříve.

V zařízení pracovny, jak jej navrhuje Süssová, mě zaujal stůl pro pěstounku, který je upraven na způsob notového pultíku, a také židličky pro děti, jež mají být trojí velikosti.

Na výčtu vybavení pro stravování dětí u Jarníkové je překvapující počet koflíků a talířků, který činí 30, kdežto dětí může být 40.

Jako kuriozitu shledávám zdravotní plivátko.

Velmi pokrokový je názor Jarníkové, že „nejlepším názorem jest skutečnost, příroda a život; vlastní dětské zážitky a zkušenosti jsou nejučinnější.“ V dokumentu RVP PV k tomu čteme, že *„vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“* (Smolíková a kol., 2004, s. 8-9)

Osobní archy v podobě dnešních evidenčních listů i záznamy o fyziologickém a psychologickém vývoji dětí ukazují, že i zde Jarníková podala účelný a prospěšný návrh.

Jeden bod reformního návrhu Süssové říká, že mateřské školy jsou ústavy samostatné, které nelze spojovat se školami obecnými nebo jinými. Süssová to vysvětluje: *„Nehledě k tomu, že spojení se školou obecnou zase činí z mateřské školy jaksi nižší stupeň oné a tím jest dán i mocný popud k napodobování, je toto spojení i jinak pro školu mateřskou nevýhodné. Škola obecná vyžaduje klid, nerušené ticho – škola mateřská má-li vyhověti svému úkolu, žádá po*

*velkou většinu doby zaměstnávací rušný život, při němž o umělém školském tichu nesmí býti řeči. Avšak škola obecná je ve společné budově činitelem důležitějším a škola mateřská jen z nouze trpěným příživníkem. Musí se podříditi. Výsledek ovšem je – přísná školská kázeň a ticho i ve škole mateřské. Opět výchova školská. Příkladů k tomu, že spojením obou škol dusí se život ve škole mateřské, je hojnost a jsou tak známy, že není třeba, aby zde byly zvlášť vypočítávány.“* (Süssová, 1912, s. 47) Nebezpečí ve spojení mateřské školy se školou obecnou shledává Süssová také v tom, že je pak mateřská škola řízena osobou nedostatečně znalou výchovy ve škole mateřské, „a tak zase vše tíhne k výchově po způsobu školském.“ (Süssová, 1912, s. 21)

Dnes mají mateřské školy ve velké většině vlastní budovu a jen výjimečně jim je ředitel společný i pro školu základní.

Jako kvalifikaci pro práci s dětmi Süssová požaduje vzdělání pro pěstounky na školách mateřských a správkyní se pak může stát pěstounka po dvouleté praxi. Dnes není vyžadováno, aby učitelky měly pedagogické vzdělání přímo pro mateřské školy, a tudíž ani ředitelé nemusí mít vzdělání v tomto oboru.

Süssová v jednom z bodů svého návrhu také píše, že v každém oddělení má pěstounce pomáhat opatrovnice, a to jak v práci s dětmi, tak v uklízení. Podrobněji o tom praví: „*Jako dosud, tak i ve škole opravené je opatrovnici svěřen dozor na děti scházející se do školy před příchodem pěstounky. V nové škole však je usnadněn proti dosavadní praxi tím, že je to dozor na děti zaměstnané, tedy ani z daleka ne tak nebezpečný, jako u dětí nezaměstnaných ve školách dosavadních. Také v době zaměstnání samého dozírá opatrovnice chvílemi na děti, a to tehda, když pěstounka, rozdělivši si děti na skupinky, zaměstnává se s některými v místnosti vedlejší. Beze vší obavy lze svěřiti dítky po takové krátké doby opatrovnici, neboť vrchní, přímý dozor pěstounky ani tu neodpadá a umožněn je tím, že obě místnosti jsou spojeny prostranným vchodem, aneb odděleny skleněným přepažením.*

*Z těchto důvodů nelze si nevšímati osobní intelligence opatrovnice.“* (Süssová, 1912, s. 48)

Dnešní praxe je taková, že jsou na třídu dvě učitelky, které se pracovní dobou část dne překrývají, jinak může být učitelce nápomocen asistent pedagoga, jenž bývá na třídu ustanoven, když je v ní integrované dítě.

Dále Süssová říká, že dosazování správkyn, pěstounek a opatrovnic přísluší zakladateli mateřské školy, který také ustanovuje, jestli se má za užívání mateřské školy platit honorář a v jaké výši. Oproti tomu jsou dnes učitelky vybírány a dosazovány ředitelkami mateřských



škol, a jedná-li se o státní mateřské školy, je zákonem a vyhláškou stanovena povinnost hradit úplatu za předškolní vzdělávání mateřské škole, kterou dítě navštěvuje.

Návrh Süssové také obsahuje to, aby na každou mateřskou školu dohlížel lékař, který má aspoň jednou za měsíc školu navštívit. Dnes je zdravotní péče rozvinutější, ale dříve tento požadavek měl jistě své opodstatnění.

Dalším návrhem Süssové je např. i zřizování sboru přátel školy zakladateli mateřských škol, jehož obdobou je dnes sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ).

A nakonec zmíním nadčasový návrh Jarníkové v podobě integrovaného přístupu, který prokázala ve svých jiných spisech, jež jsem si měla možnost prohlédnout. I zde návrh podpořím citací dokumentu RVP PV: *„Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.“* (Smolíková a kol., 2004, s. 9)

## 5 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM IDY JARNÍKOVÉ V ARCHIVU

Fond Jarníkové v archivu Národního pedagogického muzea J. A. Komenského obsahuje také její rukopisy činností na různá témata, v nichž lze vidět její, již zmíněný, integrovaný přístup. Tyto spisy možná měly být podkladem pro zamýšlené vydání knížek o okolí dítěte v návaznosti na „Příručku pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných,“ tak jak to vyplývá z neúplného úryvku v jejím rukopisu „Data k mému životopisu.“

Pro rozsah této kvalifikační práce zde uvedu obsahy jen některých těchto témat:

### V zahradě (označení S 374/VI B 7/I)

*„Mluvíme-li s malými dětmi o zahradě, dáme jim pojem celistvý t. j. co tam roste, kvete a zraje; co tam leze a létá, co se tam dělá, kdo tam pracuje i kdo tam rád bývá. Úplně malé děti „zavedeme“ do zahrady, ukazujeme, co tam je, pohybově i zvukově napodobujeme, pomáhajíce si přitom obrázky a pod.. Vyspělejších dětí se na to vše zeptáme (výzkum) a na základě zjištěných vědomostí postupujeme – napodobivé hry budou ovšem dokonalejší nebo aspoň samostatnější než u úplně malých dětí. Chceme-li pak některý oddíl probrati podrobněji, nebo zdá-li se nám všechno najednou býti příliš mnoho, rozdělíme si téma na jednotlivé úseky (výše uvedené); určíme-li si na př. zahradu jako látku pro delší dobu, vezmeme si vždy na den nebo na 2 dny jeden úsek, který propracujeme.*

*V městě dřív než o zahradě mluvíme o sadech, kam si děti chodí hrát, kam snad mohou jít i hromadně na vycházku, aby tam pozorovaly práci i život; musí tam zvyknout určitým pravidlům, aby nekazily pořádek a úpravu, jejichž udržování stojí mnoho peněz a práce a jež jsou v sadech pro radost všeho občanstva.*

*Na venkově nám děti povědí o zahrádkách doma i u sousedů, co kde kdy dělají; budou znáti i zelinářské zahrady v místě a pod..*

*Program musí se řídit roční dobou, ale může býti také rozdělen podle místa, na př.: Co teď roste v zahradě a na oknech, co teď kvete na poli, co na louce, co v lese. Jak vyrostla naše rostlinka od neděle do neděle (podle možnosti spojíme s denním pozorováním a grafickými záznamy).*

*- Práce v sadech (v zahrádce). – Co teď sázíme (spojeno s prací). – Travička se probouzí. – Kde se vzaly, tu se vzaly pampelišky v trávníčku. – Co dělají ptáci na trávníku. – Co létá, leze, skáče v trávě, po květinách. – Ptáci v sadech (v různých ročních dobách). – Koncert, hry,*

*pobyt v sadech. – Jak žije tráva. – růže atd. – Naše okénko. – Květinový trh (na Uhelném trhu v Praze). – U květináře. – U zahradníka. – Jak jsem kupovala hyacint pro maminku k svátku a pod.“*

### Květiny

*„Každé období má svou květenu; Není ovšem všechna květena všude a přirozeně mluvíme s dětmi o květinách, které jsou v jejich okolí.*

*Květiny v bytě a v zahradách se objevují všude více méně stejné: Některé květiny jsou stále zelené.*

*I školní místnost má být osvěžena květinami, v zimě aspoň zelení, neboť útulné prostředí získá nesmírně květinovou výzdobou a péče dětí o rostlinstvo jest výchovná. Vychovatelovo nadšení přejde na děti, všimnou si pak samy barvy květin a význačných znaků;*

*Hledme sami poznat co nejvíc květin návštěvou zahrad, sadů, výstav, studií přírody i spisů; přitom můžeme dětem květiny příležitostně jmenovat, a děti tak poznají mnoho květin. Nevíme-li názvu nebo nechceme-li dětem dáti najednou mnoho jmen, užijeme slova „květina.“*

*Nejvíc květin poznají děti na vycházkách a výletech, kde si mohou nějaké kvítko utrhnout a potěšit jím sebe nebo jiné. Děti si však musí zvyknouti od malička, že nemohou k vůli květině, po níž touží, pošlapat trávník, záhon nebo obilí. U lučních květin musí děti dát pozor na to, aby nepošlapaly trávu; trhání vodních květin jest nebezpečné.*

*Zájmu o květiny můžeme dobře využít k tomu, abychom vedli děti k pochopení krásy v přírodě a k její ochraně. Nebo využijeme některého význačného dne (dne dušiček, svátku matek nebo jiného svátku v rodině, pohřbu nebo svatby atd.) a každé příležitosti, abychom se aspoň nakrátko zastavili u krásných dítek přírody.*

*Nesmíme přemrštěně požadovat, aby si děti neutrhly ani kvítku; náležitě ošetřovaný květ má také své odůvodnění – zvláště se k tomu hodí květy, jež dlouho vydrží. Vzbudíme-li cit pro květenu, poznají-li děti vývoj květin od semene, nebudou zbytečně ničit vše, co uvidí.*

*Především pak vlastní práce děti vychovává a proto se mají starati o denní zalévání, o občasné postřikování a umývání širokých listů (nejdřív slabým roztokem mýdla, pak vlažnou vodou) a jiné práce mohou obstarávat děti; poznají radost z výsledku práce a zvyknou tak*

*zodpovědnosti.*

*Také práce ve školní zahrádce jest výchovná; děti mohou kopat, rýt, sázet a sít, zalévat, plet, vykopávat, trhat a stříhat květy, sbírat plody, připravovat je k jídlu nebo k práci, ukládat je. Můžeme tu pěstovati cit vlastnictví osobního (mají-li děti své vlastní záhonky nebo rostlinky) nebo cit kolektivní (při práci ve prospěch celku nebo rostlin bez ohledu na to, komu rostliny patří nebo jsou-li společným majetkem).*

*Nemůžeme-li však dohlížeti na dětskou práci, nazavádějme jí, poněvadž nedbalá péče vede k nedbalosti i v jiných oborech činnosti a děti nejsou ještě tak vyspělé, aby bez dohledu vytrvaly v práci.*

*K dětskému zahradničení nebo pozorování vývoje rostlin vyvolíme rostliny rychle rostoucí: fazole, tykev, řeřichu, chmel, chřest, řetkvičky (také můžeme na kus flanelu na talíři nasypati hořčičné semeno, jež denně zaléváme) a vedle nich aspoň jednu rostlinku a pomalým vzrůstem (zasadíme třešňovou pecku a pod.).*

*Sázíme do velkého květináče nebo do truhlíčku: na dno vrstvu oblásků, na to zemi promísenou pískem, navrch tuto směs prosijeme a položíme vrstvu asi na prst silnou. Světlo a teplo, denní jemný postřik, před přílišným sluncem zakrytí novinami – asi za 14 dní se objeví fazol nebo jiná rostlinka.*

*Vedle rostlin zastrčíme tyčku s různobarevně označenými stupni, a děti denně pozorují, ke které barvě která rostlinka vystoupila a mohou si to (větší děti) zaznamenávat do svých deníků, jež si větší děti zařizují a v nichž si zachovají i jiné záznamy – mají potom kroniku práce a zábav za celý rok.*

*Květináče si mohou děti samy vymodelovat nebo nebarvené ozdobit.*

*Herbář nám umožní, že i v zimě můžeme užít skutečných květů, listů, ba i celých rostlin k pozorování: K tomu účelu vylisujeme je mezi listy ssacího papíru, zatíženého knihami. Děti samy mohou přitom pomáhati: sháněti materiál a pod. Tato sbírka neznamena, že bychom již v mateřské škole učili přírodopisu, ale vykoná nám dobrou službu, aby si děti uvědomily velkou rozmanitost rostlin a aby si zvykly všímati si rozdílů. Nebudeme na dětech ovšem vymáhati jména všech rostlin a znalost jejich částí (tvary listů a pod.), ale na několika typických listech a pod. ukážeme rozmanitost a bohatství tvarů a barev v přírodě.*

*Mnohého se hodí k výcviku smyslů: děti vyhledávají stejné tvary, barvy, atd.; je to materiál levný a všude přístupný. K poznávání a vyhledávání podle tvaru nebo podle barvy stačí také nákresy plošné, obrysné i barevné.*

*Plody si můžeme rozdělit na polní a lesní, na letní a podzimní, na tvrdé a měkké, na jadernaté a peckovité, podle užití (k jídlu, na tkaniny, léčiva, koření atd.).*

*Co znáte z literatury?*

*Děti v přírodě najdou si zábavu a hračku ze všeho: z plátků květin mají ložní prádlo do kočárku ze sítin nebo z jitrocele nebo na postýlku z velkého listu pro loutky z vlčího máku; z pastuší tobolky mají peníze, z odkvetlých pampelišek svíčky a lampy, z lopuchových ostnatých plodů sestavují košíky a věnce, lisují květy i celé věnečky a kytice.*

*Výtvarné projevy.*

*Děti kreslí nejdříve jen schema květin, ale znenáhla si všimají i podrobností a kreslí potom jinak kopretinu, jinak růži a pod., jež se s počátku lišily nejvýš barvou.*

*Ponenáhlu – jak přidáváme dětem květiny (hlavně na jaře, jak se v přírodě objevují), upozorňujeme i na různost květů (později i listů) a vybídneme ke kreslení podle skutečnosti; děti ovšem nezachytí všech rozdílů a nedovedou květ správně reprodukovati, ale jejich úsilí vede k dalším objevům a k zdokonalování výrobků. Jest to dlouhá cesta, ke které dospěje dítě tak kolem 5. roku; před tím kreslení podle skutečnosti jest předčasné a ztroskotá. Omalovánky a tiskátka květin vedou také k poznání rozdílů.*

*Květy se dělají z hedvábného a krepového papíru, z látky, z vlny, z lýka, z vaty, z korálků, nalepují se z barevného papíru, vyšívají se, skládají se z papíru, atd., modelují se z hlíny, z vosku, z plastiliny atd.. (Viz „O vodě.“)*

*Vázy, koše, květináče, okno nebo stojan s květináči, tyčky ke květinám, koule k nim, okno se zahrádkou a mříží, konvičku k zalévání a jiné zahradnické nářadí, besídku, plot a branku, záhonky a cesty, lavičku, houpáčku, lehátka a židle, pumpu a hadice na kole, káru, ptačí budky – lze prováděti nejrůznější technikou a z nejrůznějšího materiálu.*

*Dejme dětem materiál a úkol: jak vystavět (slepit a pod.) besídku, domek, skleník a pod..*

*Také smyslových her je mnoho: barvy a vůně, tvar a počet lze zacvičiti na skutečných květech i na pomůckách a hrách.*

*Velmi pěkná jest hra záhonková: na čtverečných deskách stejné velikosti jsou namalovány skupinky květin, části trávníku, obruby záhonků a cesty, a děti si je různě sestavují. Mohou si také vyrobit květinové domino nebo lotto: co roste v zahradě, co v lese, co na jaře a pod..*

*Cviky orientační, jízda s dětskými trakárky a pod. na určité místo, kolem určitého záhonku a pod.; běh s obručemi, pozorování stínu v různých denních a ročních dobách.*

*Lidových her, tanců a rejů o květinách a zahradě je u nás mnoho, což dokazuje, že Slované vždy měli smysl pro krásu v přírodě: pletení věnečků a jiné hry o věnečku, zaplétání plůtku, Modrají se pomněněčky, U potoka roste kvítí, na paní Růžovou a jiné hry naznačují lásku ke květinám a radost z nich.*

*Hra na vlaštovku (viz „Ptáci u domu.“)*

*Květiny poskytují mnoho možnosti ke hrám napodobivým bez tesetu i s jednoduchým tesetem: běh pro květy, trhání, čichání, ukazování květin, růst, pohyb při vánku a při větru, zalévání zvadlé květiny, rozvíjení květu z poupěte, obletování květin motýlky a včelkami, napodobení práce zahradníkovy, otvírání vrátek, průlez“ (nedokončeno – pozn. autorky).*

#### Stromy a keře (označení S 374/VI B 7/II)

*„Dítě velmi brzy zná stromy, ale zařazuje mezi ně i keře, jimž jsou-li menší – říká „stroměčky“ stejně jako malým stromům. Časem si však děti všimnou, že keřům vyrůstají větve ze země, kdežto stromům až z kmene – v té době uvítají děti název „keř“ jako vítané rozluštění záhady. Bylo by nesmyslné, udržovati děti ve zmatku právě tak jako dávati jim příliš mnoho názvů předčasně.*

*S počátku stačí dětem hromadné názvy (stromy, keře), ale ponenáhlu poznávají jednotlivé stromy: jabloň s jablky, hrušeň s hruškami a jiné ovocné stromy.*

*Nejdříve znají děti stromy, které jim něco dávají – jsou to i některé neovocné stromy: kaštan s oblíbenými plody, lípa s vonnými květy atd..*

*Ze všech nejmilejší jest jim vánoční stromek, na nějž se dlouho těší a ještě déle vzpomínají. Tu poznají děti lesní jehličnaté stromy, i kdyby děti předtím v lese nebyly. (Viz V lese).*

*Děti poznají i jiný užitek ze stromů: usedají do stínu, hrají si na schovávanou, užívají listí, některých plodů, proutků, dřeva z dřevěných předmětů ke hře, uslyší o hnízdění ptactva a*

*příležitostně též o práci truhláře, bednáře, košíkáře, pometláře, vařečkáře, výrobce dřevěných hraček a pod.. Potom děti pochopí péči lidí o stromy a keře: jak je lidé chrání před zkřivením a zlomením, před zajíci a mrazem, před chrousty a housenkami. Zajímavé vyličení této práce a časté příležitostné pozorování stromů ve všech ročních dobách silně působí na cit a vůli dětí a vede je k tomu, aby šetřily stromů.*

*Vedle pozorování stromů v přírodě mějme sbírku jehličí, plodů, lisovaných listů a pod.; spolupráce dětí se tu může dobře uplatnit.*

*K popisu stromů a keřů dojde až před výtvarnými nebo pohybovými projevy (viz O zvířatech); u některých částí stromů mohou děti zvědět jejich účel – to se řídí vyspělostí dětí.*

*Na podzim dejme do vázy pěkně zbarvené listy, k jaru větévky s pupeny a jehnědami a pozorujme vývoj listů a květů.*

*Z listů pletou děti věnce, aby ověncené šly „na výlet“ (spichují je jehličím nebo řapíky listů); spichují z nich také kloboučky pro loutky a ozdobují je pírky, kvítky atd..*

*Z plodů si vyrábějí hračky (viz kaštiny, žaludy a pod.), z nažek javoru si prodlouží nos, z větviček mají biče, pruty na husy a pod. Z větví černého bezu, rostoucího v lese a u potoků, dělají si hoši bouchačky a stříkačky, z duše t. j. z dřevě různých hračky – na př. Vaňka - staňka (s cvrčkem).*

*Cvičení smyslů.*

*Rozřežeme slabší kmen nebo větévky na válečky, z nichž potom děti vyhledávají stejné, podle šířky nebo tvaru průřezu dávají je do otvorů nebo stavějí na příslušný tvar a pod.. Potom mohou sestavovati válečky rozřezané na poloviny, třetiny a čtvrtiny.*

*Na sbírce kůry poznávají děti různou drsnost, na listech tvar i rozměry, na větévkách skutečných nebo nakreslených počet listů, výhonků, pupenů a pod..*

*Na stromech z jedné strany osvětlených nebo podle stínu poznají děti, kde je slunce; podle pohybu větví a korun směr větru.*

*Ponechme dětem radost, aby si co nejvíc materiálu samy nasbíraly a uložily, po příp. zpracovaly.*

*Skládačky a vkládačky listů stejných (různé výřezy), nestejných, vkladanka kaštanového květu z různě velkých a otevřených kvítků, sestavování různě velkých stromů, větvičky s různým počtem listů, výhonků, kočiček, jehněd atd.“*



## 6 Závěr

Vlivem všeobecných, ekonomicko–společenských změn a rozvoje vědních disciplín na přelomu 19. a 20. století se do popředí zájmu stále více dostávaly také děti – otázka jejich výchovy, vzdělávání a celkového pojetí dětství. Vzniká tak v pedagogice hnutí za novou výchovu, jež vyrůstalo v jednotlivých zemích současně a jež nabylo charakteru hnutí celosvětového.

Hlavním knižním dílem se stalo “Století dítěte“ od E. Keyové, jež svým názvem předznamenávalo, kam se bude ubírat pohled společnosti v nadcházejícím století. Dalšími významnými osobnostmi byli např. J. Dewey, E. Claparède, O. Decroly, M. Montessoriová, G. S. Hall nebo náš F. Čáda. Šířitelé zásad hnutí Nových škol byli u nás O. Chlup a J. Uher.

První generaci učitelů – pokusníků u nás představují zejména J. Úlehla, B. Hrejsová, J. Sulík, E. Štorch, F. Drtina, J. Bartoň a F. Bakule.

Další vývoj pak doprovází vznik Československé republiky a zklamání českého učitelstva z nastolené školské politiky, která nereflektovala dosavadní reformní úsilí. Zároveň ale v tomto období u nás vznikají významné instituce, jež měly vliv na vznik pozdějších pokusných škol. Nejdříve to byly ve 20. letech 20. století školy individualistické, kam řadíme opět Úlehlů, jeho spolupracovníci Hrejsovou, F. Bakuleho, F. Mužíka, M. Kühnelovou, A. Kavku, B. Zemánka, E. Štorcha a z Domu dětství L. Švarce, L. Havránka a F. Krcha; vedle toho pokusné školy ve vlastním slova smyslu J. Bartoně, J. Sedláka a K. Žitného (Pokusná pracovní škola), F. Náprstka a jeho spolupracovníků (Volná škola práce), pokusná škola A. Bartoše, třída pro nadané žáky O. Chlupa.

Pod praporem Reformní komise a V. Příhody pak ve 30. letech vznikají pokusné školy jednotně organizované.

Větší prostor v této práci je věnován také tomu, jak se utvářelo filozofické pojetí pedagogiky jako vědní disciplíny, která nakonec do dnešní doby zůstala vědou společenskou.

Při zaměření se na předškolní výchovu v 19. století shledáváme, že její způsob naprosto nevyhovoval potřebám dětí předškolního věku. I přes ministerské nařízení z roku 1872, zakazující vyučování předškolních dětí po školském způsobu, se nevytvořily vhodné podmínky, aby se tato náprava opravdu stala praxí. Nicméně naše dvě nejvýznamnější pokusnice v tomto odvětví Ida Jarníková a Anna Süssová měly dobré vzory v naší historii – byl to především J. A. Komenský, dále také J. V. Svoboda, F. Mošner a další.

Ve shodě s novými principy, hlásanými reformním hnutím a pedocentrismem, tyto ženy prosazovaly jako vzor pro výchovu dětí v mateřské škole domácnost, důraz na volnou hru, spontaneitu a individuální přístup.

Pro přiblížení názorů a návrhů Jarníkové a Süssové a pro jejich následné porovnání s dnešní dobou jsem z jejich spisů vybírala především ty úryvky a citace, jejichž obsah byl pro porovnání nosný, tedy návrhy, které mě zaujaly svou pokrokovostí nebo inspirativností. V souhrnu vidíme, že dnešní mateřská škola má s těmito návrhy mnoho společného, a tedy že reformní návrhy Jarníkové a Süssové vyrůstaly z hledání opravdového porozumění potřebám dětí.

Ukázku ze vzdělávacího programu Jarníkové v poslední kapitole vnímám jako povzbuzení k využití přírody jako mocného a krásného zdroje podnětů pro výchovu dětí. Mnoho další inspirace pro činnosti dětí je k nalezení v Jarníkové dalších spisech.

## 7 Seznam použité literatury a pramenů

- BĚLINOVÁ, L., MIŠURCOVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha : SPN, 1980.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- HROCH, M. a kol. *Úvod do studia dějepisu*. Praha : SPN, 1985.
- JARNÍKOVÁ, I. Výroční porada učitelek mateřských škol. *Časopis učitelek mateřských škol*, 1913, č. 1, s. 9.
- JARNÍKOVÁ, I. *Školy mateřské. Jejich význam, účel a organisace, jakož i úřední předpisy*. Praha, 1926.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha : SPN, 1980.
- PODLAHOVÁ, L. a kol. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc, 2001. ISBN 80-244-0313-7.
- RÝDL, K. Okna do světa. Reformní pedagogika a český učitel. *Učitelské noviny*, 1990, č. 13, s. 8.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SPĚVÁČEK, V. *Počátky a základy českých škol pokusných*. Plzeň, 1970.
- SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha : SPN, 1978.
- SÜSSOVÁ, A. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Návrh na reformu škol mateřských*. Brno : Brněnská Matice školská, 1912.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky. II. díl*. Praha : SPN, 1981.

UHLÍŘOVÁ, J. – poznámky z kurzu Dějiny předškolní pedagogiky v zimním semestru akad. roku 2012/2013.

VÁŇOVÁ, R. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha : SPN, 1986.

VRÁNA, S. *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno : Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.

---

JARNÍKOVÁ, I. Data k mému životopisu. S 374-II/2 (archiv Národního pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze).

JARNÍKOVÁ, I. V zahradě. S 374/VI B 7/I (archiv Nár. ped. muzea J. A. Komenského).

JARNÍKOVÁ, I. Stromy a keře. S 374/VI B 7/II (archiv Nár. ped. muzea J. A. Komenského).

## **8 Seznam příloh**

Příloha 1 – Fotografie Idy Jarníkové

## 9 Příloha



*Obr. 2 Ida Jarníková*

Pod označením S 374/I-2 se v archivu Národního pedagogického muzea J. A. Komenského nachází ve fondu Idy Jarníkové také tato její fotografie, pocházející asi z roku 1962.